С.С. Петренко

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Задачник

•ФЛИНТА•

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

Учебно-методическое пособие составлено на основе Федерального государственного образовательного стандарта направления подготовки бакалавриата 050400.62 – Психолого-педагогическое образование по дисциплине «Педагогическая психология».

Для студентов факультета педагогики и психологии.

- Светлана Сергеевна Петренко
  -
  - Введение
  - 1. Педагогическая психология как наука
    - 1.1. Предмет, задачи и структура педагогической психологии. Характеристика методов педагогической психологии. Основные этапы в становлении и развитии педагогической психологии
    - 1.2. Сущность понятий: научение, обучение, учение, учебная деятельность. Структура учения и учебной деятельности. Мотивация учения
    - 1.3. Взаимоотношение обучения и развития как базисная проблема педагогической психологии. Концепция зоны ближайшего развития Л. С. Выготского. Процесс обучения и его специфические особенности. Виды обучения
    - 1.4. Психологическая сущность программированного обучения. Общие признаки и организация программированного обучения. Преимущества и недостатки компьютеризации образования
    - 1.5. Гипотеза П. Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий. Этапы формирования умственных действий
    - 1.6. Психологическая сущность и организация проблемного обучения. Способы создания и использования проблемных ситуаций в процессе обучения
    - 1.7. Общая характеристика развивающего обучения. Сущность развивающего обучения по системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова
    - 1.8. Система развивающего обучения по системе Л. В. Занкова

- 1.9. Понятие воспитания. Виды воспитания. Принципы и методы воспитания. Методы и приемы самовоспитания
- 1.10. Психология личности учителя. Специфика и структура педагогических способностей. Психологические вопросы педагогического такта
- 1.11. Психологическая сущность и специфика педагогической деятельности, её основные компоненты. Формы и функции педагогической деятельности. Понятие о стилях педагогической деятельности. Психолого-педагогические умения в структуре деятельности учителя
- 1.12. Педагогическое общение. Понятие и цели педагогического общения. Уровни и этапы педагогического общения. Барьеры педагогического общения

2. Практическое применение педагогической психологии
   - 2.1. Контрольные задания
   - 2.2. Педагогические ситуации

Заключение

Библиографический список

Светлана Сергеевна Петренко Педагогическая психология. Задачник

© Петренко С.С., 2013
© Издательство «ФЛИНТА», 2014

Все права защищены. Никакая часть электронной версии этой книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме и какими бы то ни было средствами, включая размещение в сети Интернет и в корпоративных сетях, для частного и публичного использования без письменного разрешения владельца авторских прав.

© Электронная версия книги подготовлена компанией ЛитРес (www.litres.ru)

Введение

Педагогическая психология, как и любая другая отрасль психологической науки, может рассматриваться как с теоретической, так и с практической точки зрения. Так, на современном этапе существует множество теорий, классификаций и тому подобное, без чего ни одна наука, естественно, не может состояться. Однако часто обнаруживается тот факт, что мы многое знаем, но применить это на практике либо не умеем, либо не понимаем как.

Данное учебно-методическое пособие разработано с такой целью, чтобы студенты смогли изучить не только теоретические основы педагогической психологии, но также попробовали применить полученные знания в практической деятельности. А именно, в пособии имеются две части: первая – краткое содержание разделов дисциплины, вторая – контрольные задания и практические ситуации для решения.

Учебно-методическое пособие составлено на основе Федерального государственного образовательного стандарта направления подготовки бакалавриата 050400.62 – Психолого-педагогическое образование по дисциплине «Педагогическая психология».

Для студентов очного и заочного отделения факультета педагогики и психологии Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

1. Педагогическая психология как наука

1.1. Предмет, задачи и структура педагогической психологии. Характеристика методов педагогической психологии. Основные этапы в становлении и развитии педагогической психологии

Термин «педагогическая психология» был предложен П. Ф. Каптеревым в 1874 г.

В. А. Крутецкий считает, что педагогическая психология «изучает закономерности овладения знаниями, умениями и навыками, исследует индивидуальные различия в этих процессах… закономерности формирования у школьников творческого активного мышления… изменения в психике, то есть формирование психических новообразований» [20, с. 7].

В. В. Давыдов предлагает считать педагогическую психологию частью возрастной психологии, так как специфика каждого возраста определяет характер проявления законов усвоения знаний учащимися, поэтому и преподавание той или иной дисциплины должно строиться по-разному [11, с. 7].

Б. Г. Ананьев считает, что педагогическая психология – пограничная, комплексная область знания, которая «… заняла определенное место между психологией и педагогикой, стала сферой совместного изучения взаимосвязей между воспитанием, обучением и развитием подрастающих поколений» [3, с. 25].

Н. Ф. Талызина подчеркивает, что «педагогическая психология изучает прежде всего процесс учения, его структуру, характеристики, закономерности протекания, возрастные и индивидуальные особенности учения, условия, дающие наибольший эффект развития. Объектом педагогической деятельности всегда являются процессы учения и воспитания, а предметом выступает ориентировочная часть деятельности учащихся» [45, с. 17].

И. А. Зимняя говорит о том, что предметом педагогической психологии являются факты, механизмы и закономерности освоения социокультурного опыта человеком, закономерности интеллектуального и личностного развития ребенка как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса [15, с. 14].

Задачи педагогической психологии

Общая задача педагогической психологии состоит в выявлении, изучении и описании психологических особенностей и закономерностей интеллектуального и личностного развития человека в условиях учебно-воспитательной деятельности, образовательного процесса.

Частные задачи педагогической психологии:

1) раскрытие механизмов и закономерностей обучающего и воспитывающего воздействия на интеллектуальное и личностное развитие обучаемого;

2) определение механизмов и закономерностей освоения обучающимся социокультурного опыта (социализация), его структурирования, сохранения (упрочивания) в индивидуальном сознании обучаемого и использования в различных ситуациях;

3) определение связи между уровнем интеллектуального и личностного развития обучаемого и формами, методами обучающего и воспитывающего воздействия (сотрудничество, активные формы обучения и др.);

4) определение особенностей организации и управления учебной деятельностью обучаемых и влияние этих процессов на интеллектуальное, личностное развитие и учебно-познавательную активность;

5) изучение психологических основ деятельности педагога;

6) определение факторов, механизмов, закономерностей развивающего обучения, в частности развития научного, теоретического мышления;

7) определение закономерностей, условий, критериев усвоения знаний, формирование на их основе операционального состава деятельности в процессе решения разнообразных задач;

8) определение психологических основ диагностики уровня и качества усвоения и соотнесения с образовательными стандартами;

9) разработка психологических основ дальнейшего совершенствования образовательного процесса на всех уровнях образовательной системы и др. [15, с. 15].

Структура педагогической психологии включает:

1) психологию образовательной деятельности (как единства учебной и педагогической деятельности);

2) психологию учебной деятельности и ее субъекта – обучающегося;

3) психологию педагогической деятельности (в единстве обучающего и воспитывающего воздействия) и ее субъекта

(учителя, преподавателя);

4) психологию учебно-педагогического сотрудничества и общения [15, с. 15].

Существуют определенные цели педагогической психологии, связанные, по мнению Е. Е. Кравцовой:

1) с психологическими особенностями обучающихся, то есть обучающиеся по-разному принимают поставленные перед ними учебные задачи, они отличаются по возрасту, уровню развития психических процессов, способностей и т. п.;

2) с психологическими особенностями обучающих, то есть возможность и способность педагогов к содержательному общению, их способность управлять и контролировать свою профессиональную позицию, а также их способность к обучению и самообучению;

3) со взаимодействием (общением) между обучающим и обучающимся;

4) со взаимодействием (общением) между обучающимися [19, с. 117].

По аналогии с другими науками, В. В. Дружинин выделяет в педагогической психологии три класса методов:

1. Эмпирические (осуществление внешне реального взаимодействия субъекта и объекта исследования).

2. Теоретические (взаимодействие с мысленной моделью объекта исследования). Среди них: а) дедуктивный (аксиоматический и гипотетико-дедуктивный), иначе – восхождение от общего к частному, от абстрактного к конкретному; б) индуктивный – обобщение фактов, восхождение от частного к общему; в) моделирование – конкретизация метода аналогий, «трансдукция», умозаключение от частного к частному, когда в качестве аналога более сложного объекта берется более простой и/или доступный для исследования.

3. Интерпретационно-описательные (субъект «внешне» взаимодействует со знаково-символическим представлением объекта) [13, с. 27].

Основные методы педагогической психологии:

• ***Наблюдение*** – основной, эмпирический метод целенаправленного систематического изучения человека [44, с. 8].

• ***Беседа*** – эмпирический метод получения сведений (информации) о человеке в общении с ним, в результате его ответов на целенаправленные вопросы [44, с.8]. *Анкетирование* –

эмпирический метод получения информации на основании ответов на специально подготовленные, отвечающие основной задаче исследования вопросы, составляющие анкету [44, с. 8].

• ***Метод анализа продуктов деятельности*** – целенаправленный, систематический анализ сочинений, изложений, текстов устных и письменных сообщений (ответов) учащихся, то есть содержания, формы этих сообщений, способствует пониманию педагогом личностной и учебной направленности обучающихся, глубины и точности освоения ими учебного предмета, их отношения к учебе, школе, институту, самому учебному предмету и педагогам [44, с. 8].

• ***Метод тестирования.*** Психологический тест – система специальных заданий, позволяющих измерить уровень развития или состояние определенного психологического качества или свойства отдельного индивида – объекта наблюдения [41, с. 684].

• ***Эксперимент*** — метод научного познания, отличается активным вмешательством в ситуацию со стороны исследователя, осуществляющего планомерное манипулирование одной или несколькими переменными (факторами) и регистрацию сопутствующих изменений в поведении изучаемого объекта [41, с. 776].

• ***Формирующий эксперимент*** – применяемый в возрастной и педагогической психологии метод прослеживания изменений психики ребенка в процессе активного воздействия исследователя на испытуемого. По целям различают констатирующий, формирующий и контрольный этапы эксперимента.

И. А. Зимняя выделяет три этапа становления и развития педагогической психологии [15, с. 9].

Первый этап – с середины XVII в. и до конца XIX в. – общедидактический (Я. А. Коменский, Дж. Локк, Ж. – Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Ф. А. Дистервег; К. Д. Ушинский и др.).

Второй этап — с конца XIX в. до начала 50-х годов XX в. (С. Холл, Дж. М. Болдуин, Э. Киркпатрик, Э. Мейман, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. П. Нечаев, А. Бине и Б. Анри, Г. Эббингауз, Ж. Пиаже, Дж. Дьюи и др.).

Третий этап – с середины XX в. и до настоящего времени (Б. Ф. Скиннер, В. Оконь, М. И. Махмутов, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, А. В. Петровский, Я. Л. Коломинский, Д. И. Фельдштейн, И. В. Дубровина и др.).

Итак, педагогическая психология – это наука о фактах, механизмах и закономерностях освоения социокультурного опыта человеком, закономерностях интеллектуального и личностного развития ребенка как субъекта учебной деятельности,

организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса. В целом можно сказать, что педагогическая психология изучает психологические вопросы управления педагогическим процессом, исследует процессы обучения, формирования познавательных процессов и т. п.

Вопросы для самостоятельного рассмотрения

1. Взаимосвязь педагогической психологии с другими науками.
2. Краткая характеристика проблем педагогической психологии.
3. Краткая характеристика основных структурных компонентов педагогической психологии.
4. Классификация методов психологического исследования (по Б. Г. Ананьеву).
5. Характеристика методов педагогической психологии: наблюдение, эксперимент, беседа, тестирование, анализ продуктов деятельности и др.
6. Основные этапы становления педагогической психологии (по И. А. Зимней).

1.2. Сущность понятий: научение, обучение, учение, учебная деятельность. Структура учения и учебной деятельности. Мотивация учения

Имеется несколько понятий, относящихся к приобретению человеком жизненного опыта в виде знаний, умений, навыков, способностей. Это – научение, учение, обучение.

Научение обозначает процесс и результат приобретения индивидуального опыта биологической системой [15, с. 120].

Учение — это вид деятельности, в процессе которой осуществляется обучение личности и достигается ее обученность [29, с. 159].

Обучение – процесс непосредственной передачи и приема опыта поколений во взаимодействии педагога и учащихся. Как процесс, включает в себя две части: преподавание, в ходе которого осуществляется передача (трансформация) системы знаний, умений, опыт деятельности, и учение (деятельность ученика) как усвоение опыт через его восприятие, осмысление, преобразование и использование [44, с. 29].

Рассматриваемую триаду понятий ученые трактуют по-разному. Например, точка зрения А. К. Марковой такова:

• научение рассматривается как приобретение индивидуального опыта, обращая внимание автоматизированный уровень навыков;

• обучение трактуется как совместная деятельность учителя и ученика, обеспечивающая усвоение школьниками знаний и овладение способами приобретения знаний;

• учение представляется как деятельность ученика по усвоению новых знаний и овладению способами приобретения знаний [23, с. 3].

Итак, научение/обучение/учение – это процесс приобретения субъектом новых способов осуществления поведения и деятельности, их фиксации и/или модификации.

На основе работ Л. Б. Ительсона разработана классификация различных типов научения, представленная В. Д. Шадриковым, согласно которой все типы научения можно разделить на два вида: *ассоциативное* (образование связей между определенными элементами реальности, поведения, физиологическими процессами или психической деятельностью на основе смежности

этих элементов) и *интеллектуальное* (предметом отражения и усвоения являются существенные связи, структуры и отношения объективной действительности).

Каждый вид научения можно разделить на два подтипа:

• *рефлекторный*;

• *когнитивный.*

В каждом подвиде В. Д. Шадриков выделяет несколько классов научения.

1. *Ассоциативно-рефлекторное* научение разделяется на сенсорное (усвоение новых биологически значимых свойств предметов и явлений окружающего мира), моторное (выработка новых биологически полезных реакций) и сенсомоторное (выработка новых или приспособление имеющихся реакций к новым условиям восприятия).

2. *Ассоциативное когнитивное* научение разделяется на научение знаниям, научение навыкам и научение действиям [52, с. 118–124].

Существуют различные трактовки понятия «учение». Например, С. Л. Рубинштейн так раскрывает суть учения: «Основная цель учения, применительно к которой приноравливается вся его общественная организация, заключается в подготовке к будущей самостоятельной трудовой деятельности; основное средство – освоение обобщенных результатов того, что создано предшествующим трудом человечества; осваивая итоги прошлого общественного труда, человек подготавливается к собственной трудовой деятельности. Учение является стороной социального по своему существу процесса обучения – двустороннего процесса передачи и усвоения знаний. Оно осуществляется под руководством учителя и направляется на развитие творческих возможностей учащегося» [38, с. 495].

3 аспекта учения [48]:

• усвоение знаний о значимых свойствах мира, необходимых для успешной организации каких-либо видов идеальной или физической деятельности. Отсюда продукт учения – *знания*;

• овладение способами использования усвоения знаний для выбора и контроля приемов и организаций каждому виду деятельности – *умение*;

• овладение приемами и операциями, из которых складываются все виды деятельности – это *навыки* (автоматические умения).

Учение как процесс имеет следующую структуру [48]:

• уяснение информации (ощущение и восприятие);
• осмысление (мышление);
• запоминание (память);
• применение (решение задач);
• контроль (промежуточный и итоговый, фронтальный и индивидуальный, письменный и устный, выборочный и сплошной);
• оценка (промежуточная и итоговая).

Свойства процесса учения [48]:
• время (продолжительность);
• напряженность работы;
• результат работы (ЗУНы и развитие личности).

Учение как деятельность включает в себя: мотив – цель – план – предмет – операции – контроль – результат.

Согласно Д. Б. Эльконину, «учебная деятельность – это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий… такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть… мотивы приобретения обобщенных способов действий или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования. Если удастся сформировать такие мотивы у учащихся, то этим самым поддерживаются, наполняясь новым содержанием, те общие мотивы деятельности, которые связаны с позицией школьника, с осуществлением общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности» [53, с. 245].

Сущность учебной деятельности (УД) состоит в том, что её результатом является изменение самого учащегося.

По В. В. Репкину, в структуру учебной деятельности входят:
• актуализация наличного теоретико-познавательного интереса;
• определение конечной учебной цели – мотивы;
• предварительное определение системы промежуточных целей и способов их достижения;
• выполнение системы собственно учебных действий, центральное место в которой занимают специфические преобразования предмета и построение модели;
• действия контроля;
• действия оценки [36, с. 3–7].

По мнению Д. Б. Эльконина, в структуру УД входят: учебная цель, учебные действия, действия контроля процесса усвоения,

действия оценки степени усвоения.

Таблица 1

Обобщенные характеристики учебной деятельности [44, с. 64]

Структурный компонент	Обобщенная характеристика
1	*2*
ПРЕДМЕТ учебной деятельности (содержание)	Усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, отработка приемов и способов действий, их программ, алгоритмов, в процессе чего развивается сам обучающийся
СРЕДСТВА учебной деятельности	1. Интеллектуальные мыслительные действия (анализ, синтез, обобщение, классификация и т. п.). 2. Языковые знаковые средства, в форме которых усваивается знание. 3. Фоновые исходные знания
СПОСОБЫ учебной деятельности	1. Репродуктивные. 2. Проблемно-творческие. 3. Исследовательско-познавательные действия. 4. Переход от внешних предметных действий к внутренним умственным действиям
ПРОДУКТ учебной деятельности	1. Структурированные знания. 2. Умение решать научные и профессиональные задачи. 3. Внутренние новообразования: формирование теоретического мышления. 4. Накопление индивидуального опыта через усвоение общественно-исторического опыта человечества
РЕЗУЛЬТАТ учебной деятельности	1. Потребность продолжать учение, интерес, удовлетворенность от учебы. 2. Нежелание учиться, отрицательное отношение к школе, избегание учебы, непосещение занятий, уход из школы, вуза
ВНЕШНЯЯ СТРУКТУРА учебной деятельности	1. Учебная мотивация. 2. Учебная ситуация: учебная задача; решение задачи посредством учебных действий. 3. Контроль преподавателя. 4. Оценка преподавателя
Учебные задачи	1. Цель, требования, задачи. 2. Исходные условия предмета задачи: отношения между объектами. 3. Модель требуемого состояния предмета задачи. 4. Оператор задачи (совокупность тех действий, которые надо произвести над условием задачи, чтобы выполнить ее решение)
Действия и операции	1. Общие (логические приемы и психологические умения) и специфические (предметные) действия.

Окончание таблицы 1

1	2
	2. Действия целеполагания. 3. Действия программирования. 4. Действия планирования. 5. Исполнительные действия: вербальные; материальные, практические; мыслительно-логические; перцептивные; мнемические; репродуктивные; продуктивные; преобразующие; исследовательские, исследовательско-воспроизводящие 6. Действия контроля (самоконтроля). 7. Действия оценки (самооценки)

Побудителем учебной деятельности является система мотивов, органично включающая в себя: познавательные потребности; цели; интересы; стремления; идеалы; мотивационные установки, которые придают ей активный и направленный характер, входят в структуру и определяют ее содержательно-смысловые особенности. Названная система мотивов образует учебную мотивацию, которая характеризуется как устойчивостью, так и динамичностью [15, с. 130–134; 22].

Итак, рассматриваемые понятия имеют непосредственное отношение к приобретению опыта человеком в различных условиях. Но при этом они могут иметь разный психологический смысл для обучающегося, а именно: действительно отвечать познавательной потребности, выступающей в качестве мотива учения и служить средством достижения других целей.

Вопросы для самостоятельного рассмотрения

1. Различные подходы к определению научения, учения, обучения, учебной деятельности.
2. Типы и виды научения. Теории научения.
3. Различные подходы к определению структуры учения и учебной деятельности.
4. Учебная мотивация. Виды, уровни и формы проявления мотивов учения.
5. Формирование и изучение учебной мотивации.

1.3. Взаимоотношение обучения и развития как базисная проблема педагогической психологии. Концепция зоны ближайшего развития Л. С. Выготского. Процесс обучения и его специфические особенности. Виды обучения

В истории психолого-педагогический мысли можно выделить три точки зрения на вопрос о соотношении влияния генотипических и средовых факторов на развитие человека [4].

1. **Биогенетическая ориентация.** В центре – проблемы развития человека как индивида, обладающего определенными антропогенетическими свойствами (задатки, темперамент, биологический возраст, пол, тип телосложения, нейродинамические свойства мозга, органические побуждения и др.), которые проходят различные стадии созревания по мере реализации филогенетической программы вида в онтогенезе.

2. **Социогенетическая ориентация.** Здесь изучаются процессы социализации человека, освоения им социальных норм и ролей, приобретения социальных установок и ценностных ориентаций, формирование социального и национального характера человека как типичного члена той или иной общности.

3. **Персоногенетическая ориентация.** В центре – проблемы активности, самосознания и творчества личности, формирования человеческого Я, борьбы мотивов, воспитания индивидуального характера и способностей, самореализации личностного выбора, непрестанного поиска смысла жизни в ходе жизненного пути индивидуальности.

Основные подходы к проблеме взаимосвязи обучения и развития [2, с. 46]:

1. Психологическое развитие – самостоятельный, независимый процесс, который имеет свои собственные внутренние закономерности (У. Джеймс, Ж. Пиаже, З. Фрейд и др.). Обучение и развитие рассматриваются как два независимых друг от друга процесса. Причем обучение оказывает влияние лишь на внешние особенности развития (ускоряет или задерживает сроки появления закономерных стадий).

2. Психическое развитие – процесс, имеющий конкретно-историческую социальную природу (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.). Стадии интеллектуального развития и их

психологические особенности определяются системой организации и способами передачи индивиду общественно-исторического опыта.

3. Психическое развитие как результирующая определенного взаимодействия природно-наследственных, социальных и воспитательных факторов (Б. Г. Ананьев). Обучение и воспитание – это регуляторы связей между психологическими функциями и свойствами личности, управляющие их коррелятивными зависимостями, имеющими свои характеристики и уровни.

В основу разрабатываемой в отечественной возрастной и педагогической психологии концепции о соотношении обучения и умственного развития ребенка легло положение об уровне актуального развития и зоне ближайшего развития [6, с. 3–19].

Л. С. Выготский сформулировал ряд законов психического развития ребенка:

– детское развитие имеет свой ритм и темп, который меняется в разные годы жизни;

– развитие есть цепь качественных изменений, и психика ребенка принципиально качественно отличается от психики взрослых;

– закон неравномерности детского развития: каждая сторона в психике ребенка имеет свой оптимальный период развития;

– закон развития высших психических функций (они возникают первоначально как форма коллективного поведения ребенка, как форма сотрудничества с другими людьми, и лишь потом они становятся индивидуальными функциями и способностями самого ребенка). Отличительные особенности высших психических функций: опосредованность, осознанность, произвольность, системность;

– детское развитие подчиняется не биологическим, а общественно-историческим законам, развитие ребенка происходит путем присвоения исторически выработанных форм и способов деятельности. Таким образом, движущая сила развития у человека – это обучение. Но обучение не тождественно развитию, оно создает зону ближайшего развития, приводит в движение внутренние процессы развития, которые вначале для ребенка возможны только в процессе взаимодействия со взрослыми и сотрудничества с товарищами, но затем, пронизывая весь внутренний ход развития, становятся достоянием самого ребенка. Зона ближайшего действия – это расстояние между уровнем актуального развития ребенка и уровнем его возможного развития, при содействии взрослых «зона ближайшего развития определяет функции, не созревшие еще, но находящиеся в

процессе созревания; характеризует умственное развитие на завтрашний день». Феномен зоны ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии ребенка [44, с. 34–36].

Дальнейшее развитие идей Выготского в отечественной психологии позволило прийти к следующим положениям: никакое воздействие взрослого на процессы психического развития не может быть осуществлено без реальной деятельности самого ребенка. И от того, как эта деятельность будет осуществлена, зависит процесс самого развития. Процесс развития – это самодвижение ребенка благодаря его деятельности с предметами, а факты наследственности и среды – это лишь условия, которые определяют не суть процесса развития, а лишь различные вариации в пределах нормы. Так возникла идея о ведущем типе деятельности как критерии периодизации психического развития ребенка, разрабатываемая А. А. Леонтьевым.

Следовательно, зона ближайшего развития (ЗБР) свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии детей. «Обучение только тогда хорошо, – писал Л. С. Выготский, – когда оно идёт впереди развития» [6, с. 23]. Обучение может ориентироваться на уже пройденные циклы развития – это низший порог обучения, но оно может ориентироваться на ещё не созревшие функции, на ЗБР, – это высший порог обучения; между этими порогами и находится оптимальный период обучения. ЗБР даёт представление о внутреннем состоянии, потенциальных возможностях развития ребенка и на этой основе позволяет дать обоснованный прогноз и практические рекомендации об оптимальных сроках обучения как для массы детей, так и для каждого отдельного ребёнка.

ЗБР может быть выявлена при изучении личности ребёнка, а также его познавательных процессов. При этом выясняется разница между стихийно складывающимися в процессе социализации личностными характеристиками и теми сдвигами в развитии личности, которые происходят в результате направленных воспитательных воздействий. Оптимальные условия для выявления ЗБР личности создаёт интеграция её в коллективе.

А. К. Маркова выделила основные «пласты» развития и их показатели в соответствии с уровнями психического развития [23, с. 59–75]. Среди основных «пластов» уровня актуального развития она отмечает обученность, развитость и воспитанность, а в зоне ближайшего развития – обучаемость, развиваемость,

воспитуемость.

Измерить величину зоны ближайшего развития можно при помощи различных позиций в общении [19, с. 127]:

1. Самая небольшая подсказка и помощь осуществляется из независимой позиции, когда кто-то, владеющий определенным материалом, начинает на глазах у субъекта, ЗБР которого измеряется, что-то решать.

2. Помощь, осуществляемая из позиции «на равных». Тот, кто помогает, всячески подчеркивает, что он и субъект, ЗБР которого измеряют, являются равноправными партнерами в ходе выполнения совместной деятельности.

3. Помощь, осуществляемая из позиций «под», или «снизу». В данном случае помогающий старается всячески спровоцировать другого на активность, иногда намеренно допуская ошибки.

4. Использование позиции «над», или «сверху», говорит о том, что субъекту с измеряемой ЗБР нужен кто-то другой, кто с позиции учителя может объяснить материал.

5. Большая помощь связана с позицией «пра-мы», когда происходит объединение, создание коллективного субъекта, который справляется с решением задачи.

Содержание понятия обучения связывается с некоторой деятельностью, в которой есть тот, кто передает знания, и тот, кто их усваивает. Результатом такой деятельности становится превращение субъекта из незнающего в знающего, из неумеющего в умеющего. Поэтому, психологическое содержание понятия обучения связано с изменением сознания человека. Также позиция обучающего является практическим критерием процесса обучения.

Классификация видов обучения [19, с. 49–60]:

1) педагогическая, связанная с целями и задачами обучения: прямое обучение (обучение, при котором стоит задача научить или научиться); косвенное обучение (ему не свойственна задача научить или научиться, его результат является побочным в реализуемой субъектом деятельности);

2) психологическая, основанная на позиции обучающегося: спонтанное обучение (обучающийся учится по своей программе, при этом он является подлинным субъектом такого процесса); реактивное обучение (обучающийся учится по чужой программе).

Формы обучения помогают обучающему или обучающемуся реализовывать различные виды обучения. Наиболее распространенные формы – занятия, урок, лекция, семинар и т. п. Также обучение может происходить в организованной и спонтанной деятельности, в практических ситуациях, которые

позволяют обучающемуся приобретать новые знания и умения [19, с. 70].

Организация образовательного процесса может проходить с помощью коллективного, индивидуального, группового и микрогруппового обучения [19, с. 75–77].

Итак, обучение в самом общем виде можно представить как профессиональную деятельность учителя по передаче учащимся знаний, умений и навыков. Всякое обучение предполагает целенаправленное изменение субъекта, а значит, обеспечение планомерного формирования необходимых качеств, учет индивидуально-психологических особенностей учащихся и обеспечение оптимального развивающего эффекта.

Вопросы для самостоятельного рассмотрения

1. Движущие силы, факторы и условия психического развития.
2. Характеристика основных показателей уровней психического развития (по А. К. Марковой).
3. Обучаемость как способность к обучению (виды, уровни, этапы и проявления обучаемости).
4. Концепция зоны ближайшего развития Л. С. Выготского.
5. Различные подходы к определению видов и форм обучения.

1.4. Психологическая сущность программированного обучения. Общие признаки и организация программированного обучения. Преимущества и недостатки компьютеризации образования

[Данный раздел написан с использованием материалов электронного учебника: Айсмонтас, Б. Б. Педагогическая психология [Электронный ресурс] / Б. Б. Айсмонтас. – Режим доступа: http://www.ido. rudn.ru/psy chology/ pedagogical_psychology/8.html].

Программированное обучение – это обучение по заранее разработанной программе, в которой предусмотрены действия как учащихся, так и педагога (или заменяющей его обучающей машины).

Идея программированного обучения была предложена в 50-х гг. XX в. Б. Скиннером для повышения эффективности управления процессом учения с использованием достижений экспериментальной психологии и техники.

В основу общей теории программированного обучения положено программирование процесса усвоения материала. Данный подход к обучению предполагает изучение познавательной информации определенными дозами, являющимися логически завершенными, удобными и доступными для целостного восприятия.

Сегодня под программированным обучением понимается управляемое усвоение программированного учебного материала с помощью обучающего устройства (ЭВМ, программированного учебника, кинотренажера и др.). Программированный материал представляет собой серию сравнительно небольших порций учебной информации (кадров, файлов, шагов), подаваемых в определенной логической последовательности.

В программированном обучении учение осуществляется как четко управляемый процесс, так как изучаемый материал разбивается на мелкие, легко усваиваемые дозы. Они последовательно предъявляются ученику для усвоения. После изучения каждой дозы следует проверка усвоения. Доза усвоена – переход к следующей. Это и есть «шаг обучения»: предъявление, усвоение, проверка.

Обычно при составлении обучающих программ из

кибернетических требований учитывалась лишь необходимость систематической обратной связи, из психологических – индивидуализация процесса обучения.

Обучающие программы, построенные на бихевиористской основе, подразделяют на: а) линейные, разработанные Скиннером, и б) разветвленные программы Н. Краудера.

1. *Линейная система программированного обучения*, первоначально разработанная Б. Скиннером в начале 60-х гг. XX в. на основе бихевиористского направления в психологии.

Он выдвинул следующие требования к организации обучения:

• При обучении учащийся должен проходить через последовательность тщательно подобранных и размещенных «шагов».

• Обучение следует построить таким образом, чтобы учащийся все время был «деловит и занят», чтобы он не только воспринимал учебный материал, но и оперировал им.

• Перед тем, как перейти к изучению последующего материала, учащийся должен хорошо усвоить предыдущий.

• Учащемуся необходимо помочь путем деления материала на небольшие порции («шаги» программы) путем подсказок, побуждений и т. д.

• Каждый правильный ответ учащегося необходимо подкреплять, используя для этого обратную связь, – не только для формирования определенного поведения, но и для поддержания интереса к обучению.

Согласно этой системе, обучаемые проходят все шаги обучаемой программы последовательно, в том порядке, в котором они приведены в программе. Задания в каждом шаге состоят в том, чтобы заполнить одним или несколькими словами пропуск в информационном тексте. После этого обучаемый должен сверить свое решение с правильным, которое до этого каким-либо способом было закрыто. Если ответ обучаемого оказался правильным, то он должен перейти к следующему шагу; если же его ответ не совпадает с правильным, то он должен выполнить задание еще раз. Таким образом, линейная система программированного обучения основана на принципе обучения, предполагающего безошибочное выполнение заданий.

2. *Разветвленная программа программированного обучения.* Ее основоположником является американский педагог Н. Краудер. В этих программах, получивших широкое распространение, кроме основной программы, рассчитанной на сильных учащихся, предусматриваются дополнительные программы (вспомогательные ветви), на одну из которых направляется

ученик в случае затруднений. Разветвленные программы обеспечивают индивидуализацию (адаптацию) обучения не только по темпу продвижения, но и по уровню трудности. Кроме того, эти программы открывают большие возможности для формирования рациональных видов познавательной деятельности, чем линейные, ограничивающие познавательную деятельность в основном восприятием и памятью.

Контрольные задания в шагах этой системы состоят из задачи или вопроса и набора нескольких ответов, в числе которых обычно один правильный, а остальные неверные, содержащие типичные ошибки. Обучаемый должен выбрать из этого набора один ответ. Если он выбрал правильный ответ, то получает подкрепление в виде подтверждения правильности ответа и указание о переходе к следующему шагу программы. Если же он выбрал ошибочный ответ, ему разъясняется сущность допущенной ошибки, и он получает указание вернуться к какому-то из предыдущих шагов программы или же перейти к некоторой подпрограмме.

Общий недостаток программ, построенных на бихевиористской основе, заключается в невозможности управления внутренней, психической деятельностью учащихся, контроль за которой ограничивается регистрацией конечного результата (ответа).

Реализация программированного обучения предполагает выделение по каждому изучаемому предмету специфических и логических приемов мышления, указания рациональных способов познавательной деятельности в целом. Только после этого возможно составление обучающих программ, направленных на формирование этих видов познавательной деятельности, а через них и тех знаний, которые составляют содержание данного учебного предмета.

Программирование обучение имеет ряд достоинств: мелкие дозы усваиваются легко, темп усвоения выбирается учеником, обеспечивается высокий результат, вырабатываются рациональные способы умственных действий, воспитывается умение логически мыслить. Однако оно имеет и ряд недостатков, например:

• не в полной мере способствует развитию самостоятельности в обучении;

• требует больших затрат времени;

• применимо только для алгоритмически разрешимых познавательных задач;

• обеспечивает получение знаний, заложенных в алгоритме, и не способствует получению новых. При этом чрезмерная

алгоритмизация обучения препятствует формированию продуктивной познавательной деятельности.

Итак, программированное обучение – это обучение по заранее разработанной программе, в которой предусмотрены действия как учащихся, так и педагога (или заменяющей его обучающей машины).

Вопросы для самостоятельного рассмотрения

1. Краткая характеристика бихевиоризма как одного из направлений в психологии.
2. Основные положения и их описание линейной системы программированного обучения (Б. Скиннер).
3. Основные положения и их описание разветвленной программы обучения (Н. Краудер).

1.5. Гипотеза П. Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий. Этапы формирования умственных действий

Анализ предметных и умственных действий, а также операций, входящих в эти действия, стал предметом исследования П. Я. Гальперина. По Гальперину, «…со стороны учащихся процесс учения представляет собой непрерывную цепь действий: слушать и понимать… читать и писать, считать, складывать и вычитать, производить грамматический, математический, исторический анализ и т. д. – все это разные действия: умственные, перцептивные, речевые, физические. Эти действия составляют непосредственный предмет обучения и значительную часть учебных предметов; другую их часть составляют представления и понятия, которые тоже нужно понять, усвоить, применять, то есть тоже или получить с помощью действий, или включить в разные действия, без чего они не могут… быть представлены… Формирование действий и понятий с желаемыми, заданными свойствами составляет центральную психологическую проблему учения» [9, с. 90].

В ходе воспроизводства деятельности ориентировочная деятельность свертывается, автоматизируется, обобщается, переносится во внутренний план – формируются новые знания, умения, способности и психические свойства. Такую стратегию называют стратегией интериоризации (переноса во внутренний план).

При этом внешнее, материальное действие, прежде чем стать умственным, проходит ряд этапов, на каждом из которых претерпевает существенные изменения и приобретает новые свойства. Исходные формы внешнего, материального действия требуют участия других людей (родителей, учителей), которые дают образцы этого действия, побуждают к совместному его использованию и осуществляют контроль за правильным его протеканием. Позже и функция контроля интериоризуется, превращаясь в особую деятельность внимания.

Внутренняя психологическая деятельность имеет такой же орудийный, инструментальный характер, как и деятельность внешняя. В качестве этих орудий выступают системы знаков (прежде всего, язык), которые не изобретаются индивидом, а усваиваются им. Они имеют культурно-историческое

происхождение и могут передаваться другому человеку только в ходе совместной (вначале обязательно внешней, материальной, практической) деятельности.

Всякое действие представляет собой сложную систему, состоящую из нескольких частей:

• ориентировочной (управляющей), обеспечивающей отражение совокупности объективных условий, необходимых для успешного выполнения данного действия;

• исполнительной (рабочей), осуществляющей заданные преобразования в объекте действия;

• контрольно-корректировочной, отслеживающей ход выполнения действия, сопоставляющей полученные результаты с заданными образцами и при необходимости обеспечивающей коррекцию как ориентировочной, так и исполнительной частей действия (функция внимания).

Полноценное формирование действия требует последовательного прохождения шести этапов [44, с. 43–44]:

I этап – мотивационный. Мотивация овладения действием базируется на познавательном интересе, так как познавательная потребность обладает свойством ненасыщаемости. Такая познавательная мотивация часто пробуждается с помощью проблемного обучения. Если учащийся приходит на занятие со сложившимся мотивом, то никакой специальной работы на этом этапе не требуется. Если нет, то необходимо с помощью внешней или внутренней мотивации обеспечить включение учащегося в совместную деятельность с преподавателем.

II этап – ориентировочный. Он включает в себя предварительное ознакомление с тем, что подлежит освоению, составление схемы ориентировочной основы будущего действия. Главным результатом на этом этапе является понимание. Глубина и объем понимания зависят от типа ориентировки или типа учения.

III этап – материальный, или материализованный (начиная с этого этапа их названия совпадают с названием форм действия). На этом этапе учащийся усваивает содержание действия, а преподаватель осуществляет объективный контроль за правильностью выполнения каждой операции, входящей в состав действия, что позволяет гарантировать усвоение действия всеми учащимися.

IV этап – внешнеречевой. На этом этапе все элементы действия представлены в форме устной или письменной речи. Это обеспечивает резкое возрастание меры обобщения действия благодаря замене конкретных объектов их словесным описанием.

V этап – беззвучной устной речи (речь про себя), отличается от предыдущего этапа только большей скоростью выполнения и сокращенностью.

VI этап – умственного или внутриречевого действия. На этом этапе действие максимально сокращается и автоматизируется, становится абсолютно самостоятельным и полностью освоенным.

В наибольшей степени качество действия зависит от способа построения ориентировочного этапа, а именно от типа ориентировочной основы действия (ООД) или типа учения.

Типология ориентировочной основы действия зависит от трех критериев:

• степени полноты ООД – полнота отражения объективных условий, необходимых для успешного выполнения действия (полная, неполная, избыточная);

• меры обобщенности ООД (обобщенная – конкретная);

• способа получения (построена самостоятельно или получена в готовом виде от преподавателя).

Теоретически может быть выделено восемь типов ориентировочной основы действия. В настоящее время выделено и изучено четыре из них, которые называются типами учения.

Первый тип характеризуется неполной ориентировочной основой, ее конкретностью (низкой обобщенностью), самостоятельным ее построением путем проб и ошибок. При такой ориентировочной основе процесс формирования действия идет медленно, с большим количеством ошибок. Выполнение действия страдает при малейшем изменении внешних условий.

Во втором типе учения ориентировочная основа является полной, в ней отражены все условия, необходимые для успешного выполнения действия. Эти условия даются учащемуся в готовом виде (а не выделяются самостоятельно) и в конкретной форме (на примере одного частного случая). Действие в этом варианте формируется быстро и безошибочно. Сформированное действие достаточно устойчиво, но плохо переносится в новые, измененные условия.

Для третьего типа учения должна быть построена полная ориентировочная основа. Она дается в обобщенном виде, характерном для целого класса явлений. Составляется ориентировочная основа учащимся самостоятельно в каждом конкретном случае с помощью общего метода, который ему дается преподавателем. Полученное на основе этого типа учения действие характеризуется не только быстротой и безошибочностью, но также большой устойчивостью и широтой переноса в новые условия.

Четвертый тип учения также характеризуется полнотой, обобщенностью и самостоятельностью построения ориентировочной основы. Учащийся сам должен открыть общий метод построения ориентировочной основы, что представляет собой подлинно творческое действие, доступное не всякому ученику и лишь при определенных условиях учения [44, с. 44–47].

В соответствии с этим, учение можно трактовать как процесс одновременного накопления знаний и овладения приемами оперирования ими. Приемами в данном случае будут: ознакомление учащихся с ними, упражнение и перенос при решении новых задач. Следовательно, путь формирования приемов умственной деятельности таков: усвоение содержания приема – самостоятельное его применение – перенос на новые ситуации.

Вопросы для самостоятельного рассмотрения

1. Сущность знаний, умений и навыков.
2. Ориентировочная основа действия и ее типы (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина).
3. Общеучебные умения и навыки.

1.6. Психологическая сущность и организация проблемного обучения. Способы создания и использования проблемных ситуаций в процессе обучения

[Данный раздел написан с использованием материалов электронного учебника Б. Б. Айсмонтаса. – Режим доступа: http:// avkrasn.ru/article-1353.html); http://www. ido.rudn.ru/psychology/ pedagogical_psy chology/8.html# 8.2].

Под проблемным обучением обычно понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению.

Проблемное обучение заключается в создании проблемных ситуаций, в осознании, принятии и разрешении этих ситуаций в ходе совместной деятельности обучающихся и учителя, при оптимальной самостоятельности первых и под общим направляющим руководством последнего, а также в овладении учащимися в процессе такой деятельности обобщенными знаниями и общими принципами решения проблемных задач.

Особенность проблемного обучения заключается в том, что оно стремится максимально использовать данные психологии о тесной взаимосвязи процессов обучения (учения), познания, исследования и мышления. С этой точки зрения, как считает Я. А. Пономарев, процесс учения должен моделировать процесс продуктивного мышления, центральным звеном которого является возможность открытия, возможность творчества.

Сущность проблемного обучения сводится к тому, что в процессе обучения в корне изменяются характер и структура познавательной деятельности учащегося, приводящие к развитию творческого потенциала личности учащегося. Главным и характерным признаком проблемного обучения является проблемная ситуация.

При проблемном обучении учитель создает проблемную ситуацию, направляет учащихся на ее решение, организует поиск решения. Таким образом, учащийся ставится в позицию субъекта своего обучения и, как результат, у него образуются новые знания, он обладает новыми способами действия. Трудность управления проблемным обучением в том, что возникновение проблемной ситуации – акт индивидуальный, поэтому от учителя требуется использование дифференцированного и

индивидуального подхода. Если при традиционном обучении учитель излагает теоретические положения в готовом виде, то при проблемном обучении он подводит школьников к противоречию и предлагает им самим найти способ его решения, сталкивает противоречия практической деятельности, излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос. Типичные задания проблемного обучения: рассмотреть явление с различных позиций, провести сравнение, обобщение, сформулировать выводы из ситуации, сопоставить факты, сформулировать самим конкретные вопросы (на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения).

Проблемная ситуация характеризует определенное психологическое состояние учащегося, возникающее в процессе выполнения задания, для которого нет готовых средств и которое требует усвоения новых знаний о предмете, способах или условиях его выполнения. По мнению Л. Л. Гуровой, условием возникновения проблемной ситуации является необходимость в раскрытии нового отношения, свойства или способа действия.

Проблемная ситуация, в отличие от задачи, включает три главных компонента, на которые указал А. М. Матюшкин:

• необходимость выполнения такого действия, при котором возникает познавательная потребность в новом неизвестном отношении, способе или условии действия;

• неизвестное, которое должно быть раскрыто в возникшей проблемной ситуации;

• возможности учащихся в выполнении поставленного задания, в анализе условий и открытии неизвестного. Ни слишком трудное, ни слишком легкое задание не вызовет проблемной ситуации.

Типы проблемных ситуаций, наиболее часто возникающих в учебном процессе (по Т. В. Кудрявцеву):

1. Проблемная ситуация создается тогда, когда обнаруживается несоответствие между имеющимися системами знаний у учащихся и новыми требованиями (между старыми знаниями и новыми фактами, между знаниями более низкого и более высокого уровня, между житейскими и научными знаниями).

2. Проблемные ситуации возникают при необходимости многообразного выбора из систем имеющихся знаний единственно необходимой системы, использование которой только и может обеспечить правильное решение предложенной проблемной задачи.

3. Проблемные ситуации возникают перед учащимися тогда,

когда они сталкиваются с новыми практическими условиями использования уже имеющихся знаний, когда имеет место поиск путей применения знаний на практике.

4. Проблемная ситуация возникает в том случае, если имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью или нецелесообразностью избранного способа, а также между практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием теоретического обоснования.

5. Проблемные ситуации при решении технических задач возникают тогда, когда между схематическим изображением и конструктивным оформлением технического устройства отсутствует прямое соответствие.

6. Проблемные ситуации создаются и тем, что существует объективно заложенное в принципиальных схемах противоречие между статическим характером самих изображений и необходимостью прочитать в них динамические процессы.

По мнению А. М. Матюшкина, для создания проблемной ситуации необходимо:

1. Поставить перед учащимися такое практическое или теоретическое задание, при выполнении которого они должны открыть подлежащие усвоению новые знания или действия. При этом следует соблюдать условия: задание основывается на тех знаниях и умениях, которыми владеет учащийся; неизвестное, которое нужно открыть, составляет подлежащую усвоению общую закономерность, общий способ действия или некоторые общие условия выполнения действия; выполнение проблемного задания должно вызвать у учащегося потребность в усваиваемом знании.

2. Проблемное задание должно соответствовать интеллектуальным возможностям ученика.

3. Проблемное задание должно предшествовать объяснению подлежащего усвоению учебного материала.

4. В качестве проблемных заданий могут служить: а) учебные задачи; б) вопросы; в) практические задания и т. и. Однако нельзя смешивать проблемное задание и проблемную ситуацию. Проблемное задание само по себе не является проблемной ситуацией, оно может вызвать проблемную ситуацию лишь при определенных условиях.

5. Одна и та же проблемная ситуация может быть вызвана различными типами заданий.

6. Возникшую проблемную ситуацию должен формулировать учитель путем указания ученику на причины невыполнения им поставленного практического учебного задания или

невозможности объяснить им те или иные продемонстрированные факты.

Итак, в проблемном обучении путем создания проблемной ситуации моделируются условия исследовательской деятельности и развития творческого мышления. Компонентами этой ситуации являются объект и субъект познания и их мыслительное взаимодействие, особенности которого зависят от учебного материала и дидактических приемов познания. Так создаются условия для продуктивного мышления, развития личности учащегося и его социальных отношений.

Вопросы для самостоятельного рассмотрения

1. Концепции проблемного обучения Дж. Дьюи, Дж. Брунера.
2. Особенности развития проблемного обучения в России.
3. Характеристика этапов проблемного обучения.

1.7. Общая характеристика развивающего обучения. Сущность развивающего обучения по системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова

Под развивающим обучением понимается новый, активно-деятельностный способ (тип) обучения, идущий на смену объяснительно-иллюстративному способу (типу). Основная роль учителя в процессе развивающего обучения – организация учебной деятельности ученика, направленной на формирование познавательной самостоятельности, развитие и формирование способностей, идейных и нравственных убеждений, активной жизненной позиции.

Развивающее обучение осуществляется в форме вовлечения учащегося в различные виды деятельности; при использовании в преподавании игр, дискуссий, а также методов обучения, направленных на обогащение творческого воображения, мышления, памяти, речи.

Развивающее обучение учитывает и использует закономерности развития, приспосабливается к уровню и особенностям индивидуума [25].

Педагогические воздействия опережают, стимулируют, направляют и ускоряют развитие наследственных данных личности.

Структура развивающего обучения представляет собой цепь усложняющихся предметных задач, которые вызывают у школьника потребность в овладении специальными знаниями и навыками, в создании новой, не имеющей аналога в его опыте схемы решения, новых способов действия. Ребенок является полноценным субъектом учебной деятельности.

Основой учения в структуре развивающего обучения является связь «цель – средство – контроль», а центральным технологическим звеном – самостоятельная учебно-познавательная деятельность ученика, основанная на способности ребенка регулировать в ходе обучения свои действия в соответствии с осознаваемой целью.

Развивающее обучение направлено на развитие всей целостной совокупности качеств личности и происходит в зоне ближайшего развития ребенка.

Развивающее обучение – это ориентация учебного процесса на потенциальные возможности человека и на их реализацию.

Изменение характера преподавания вызывает изменение характера и структуры учения. Суть развивающего обучения состоит в том, что ученик не только усваивает конкретные знания, умения и навыки, но овладевает способами действий.

Развивающее обучение по системе В. В. Давыдова противопоставлено традиционной системе школьного обучения, которое направлено от частного, конкретного, единичного к общему, абстрактному, целому. Развивающееся в ходе такого обучения мышление ребенка названо В. В. Давыдовым эмпирическим. В общем теоретическом контексте работ Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина В. В. Давыдов поставил вопрос о возможности теоретической разработки новой системы обучения с направлением, обратным традиционному: от общего к частному, от абстрактного к конкретному, от системного к единичному. Развивающееся в процессе такого обучения мышление ребенка названо В. В. Давыдовым теоретическим, а само такое обучение – развивающим.

Эмпирическое мышление направлено на группировку предметов, на их классификацию. В основе этого мышления лежит эмпирическое (или формальное) обобщение, позволяющее человеку путем сравнения предметов обнаруживать в них нечто сходное, одинаковое, общее, а затем, обозначая это общее словом, отделять (абстрагировать) его от других свойств предметов, создавая тем самым эмпирическое понятие. Такое понятие словесно фиксирует группу в чем-то сходных, одинаковых предметов, выделяя в них общие свойства. Используя эмпирические понятия, человек может строить классификацию различных предметов, а затем, сталкиваясь в жизни с каким-либо отдельным предметом, «узнавать» его в качестве сходного (или общего) с другими предметами, имеющими одно и то же словесное обозначение. Эмпирические обобщения и понятия, а также осуществляющееся на их основе мышление играют в жизни людей большую роль, позволяя упорядочивать окружающий предметный мир и хорошо ориентироваться в нем.

В основе теоретического мышления лежит теоретическое (или содержательное) обобщение. Человек, анализируя некоторую развивающуюся систему предметов, может обнаружить ее генетически исходное, существенное или всеобщее отношение. Выделение и фиксация этого отношения – это содержательное обобщение данной системы. Опираясь на это обобщение, человек может затем мысленно проследить происхождение частных и единичных особенностей системы из генетически исходного, всеобщего ее отношения. Теоретическое мышление как раз и состоит в том, чтобы создавать содержательное обобщение той

или иной системы, а затем мысленно строить эту систему, раскрывая возможности ее существенного, всеобщего отношения.

В связи с этим В. В. Давыдов [10, с. 32–39] приводит шесть основных различий эмпирического и теоретического знания.

1. Эмпирические знания вырабатываются при сравнении предметов и представлений о них, что позволяет выделить в них одинаковые общие свойства. Теоретические знания возникают путем анализа роли и функции некоторого особенного отношения внутри целостной системы, которое вместе с тем служит генетически исходной основой всех ее проявлений.

2. Сравнение выделяет формально общее свойство некоторой совокупности предметов, знание которого позволяет относить отдельные предметы к определенному их классу, независимо от того, связаны ли эти предметы между собой или нет. Анализ открывает генетически исходное отношение целостной системы как ее всеобщее основание или сущность.

3. Эмпирические знания, в основе которых лежит наблюдение, отражают внешние свойства предметов и опираются на наглядные представления. Теоретические знания, возникающие на основе мысленного преобразования предметов, отражают их внутренние отношения и связи и тем самым выходят за пределы чувственных представлений.

4. Формально общее свойство выделяется как рядоположенное с особенными и единичными свойствами предметов. В теоретических знаниях фиксируется связь реально существующего всеобщего отношения целостной системы с ее различными проявлениями, связь всеобщего с единичным.

5. Конкретизация эмпирических знаний состоит в подборе иллюстраций, примеров, входящих в соответствующий класс предметов. Конкретизация теоретических знаний состоит в выведении и объяснении особенных и единичных проявлений целостной системы из ее всеобщего основания.

6. Необходимым средством фиксации эмпирических знаний являются слова-термины. Теоретические знания выражаются в способах умственной деятельности, а затем уже в различных знаково-символических системах, в частности, средствами естественного и искусственного языка. Эмпирические представления и понятия возникают у детей в раннем дошкольном возрасте, поскольку соответствуют их потребности в упорядочении жизненных впечатлений. Теоретическое мышление начинает формироваться у детей лишь тогда, когда они в начальных классах усваивают в процессе учебной деятельности теоретические знания.

Развивающее обучение в учебной деятельности на основе

усвоения содержания учебных предметов должно разрабатываться в соответствии с ее структурой и особенностями. Соответственно В. В. Давыдов формулирует основные положения, характеризующие не только содержание учебных предметов, но и те умения, которые должны быть сформированы у учащихся при усвоении этих предметов в учебной деятельности:

«1. Усвоение знаний, носящих общий и абстрактный характер, предшествует знакомству учащихся с более частными и конкретными знаниями; последние выводятся учащимися из общего и абстрактного как из своей единой основы.

2. Знания, конституирующие данный учебный предмет или его основные разделы, учащиеся усваивают, анализируя условия их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми.

3. При выявлении предметных источников тех или иных знаний учащиеся должны уметь обнаруживать в учебном материале генетически исходное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний.

4. Это отношение учащиеся воспроизводят в особых предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучить его свойства в чистом виде.

5. Учащиеся должны уметь конкретизировать генетически исходное, всеобщее отношение изучаемого объекта в системе частных знаний о нем в таком единстве, которое обеспечивает мышление перехода от всеобщего к частному и обратно.

6. Учащиеся должны уметь переходить от выполнения действий в умственном плане к выполнению их во внешнем плане и обратно» [11].

В. В. Давыдов, рассмотрев общедидактические принципы сознательности, наглядности, преемственности, доступности, научности, утверждает другую, собственно психолого-педагогическую их природу.

Во-первых, принцип преемственности трансформируется в принцип качественного различия стадий обучения, каждая из которых соотносится с разным этапом психического развития.

Во-вторых, принцип доступности трансформируется в принцип развивающего обучения, наполняясь новым содержанием.

В-третьих, принцип сознательности получает новое содержание как принцип деятельности. На основе этого принципа ученики получают сведения не в готовом виде, а лишь выясняя, устанавливая условия их происхождения как способов деятельности.

В-четвертых, это принцип наглядности, фиксируемый В. В. Давыдовым как принцип предметности. Реализуя этот принцип, обучающийся должен выявить предмет и представить его в виде модели.

В. В. Давыдов опирается на исходные положения Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина относительно того, что обучение свою ведущую роль в умственном развитии осуществляет прежде всего через содержание усваиваемых знаний (Д. Б. Эльконин), производным от которого являются методы (или способы) организации обучения. Важное отличие теоретического знания состоит в том, что при его формировании вскрываются, устанавливаются связи всеобщего и единичного, связи внутри целостной системы, понимание ее сущности, что предполагает активную мыслительную деятельность (а не только представление). Форма существования теоретического знания – это способы умственной деятельности, обобщенные способы действий (по Д. Б. Эльконину) [44, с. 266–268].

Итак, в ходе реализации данной системы, ученики получают сведения не в готовом виде, а лишь выясняя, устанавливая условия их происхождения как способов деятельности. Этот принцип послужил основой (В. В. Давыдов, В. В. Рубцов) для формирования новой модели обучения как преобразующе-воспроизводящей деятельности обучающихся. Принцип наглядности фиксируется В. В. Давыдовым как принцип предметности. Реализуя этот принцип, обучающийся должен выявить предмет и представить его в виде модели. Это существенная характеристика преобразующе-воспроизводящей деятельности обучения, когда модельное, знаково-символическое представление ее процесса и результата занимают значительное место.

Вопросы для самостоятельного рассмотрения

1. Сравнительная характеристика теоретического и эмпирического мышления (по В. В. Давыдову).
2. Особенности использования системы развивающего обучения Эльконина – Давыдова в практической деятельности.

1.8. Система развивающего обучения по системе Л. В. Занкова

Л. В. Занков, ставя задачу интенсивного развития школьников, критически оценивает: а) неправомерное, с его точки зрения, облегчение учебного материала; б) неоправданно медленный темп изучения учебного материала; в) однообразные повторения учебного материала. В то же время и сам учебный материал характеризуется Л. В. Занковым «скудостью теоретических знаний, их поверхностным характером, подчинением привитию навыков». Развивающее обучение, по Л. В. Занкову, направлено на преодоление этих недостатков обучения.

В разработанной экспериментальной системе развивающего обучения по Л. В. Занкову заложены следующие принципы [14]:

1) принцип обучения на высоком уровне трудности. Реализация этого принципа предполагает соблюдение меры трудности, преодоление препятствий, осмысление взаимосвязи и систематизацию изучаемых явлений. Содержание этого принципа может быть соотнесено с проблемностью в обучении;

2) принцип ведущей роли теоретических знаний, согласно которому отработка понятий, отношений, связей внутри учебного предмета и между предметами не менее важна, чем отработка навыков;

3) принцип осознания школьниками собственного учения. Этот принцип обучения направлен на развитие рефлексии, на осознание самого себя как субъекта учения. Содержание этого принципа может быть соотнесено с развитием личностной рефлексии, саморегуляции;

4) принцип работы над развитием всех учащихся. Согласно этому принципу, должны быть учтены индивидуальные особенности, но обучение должно развивать всех, ибо «развитие есть следствие обучения» (Л. В. Занков). Содержание этого принципа может быть соотнесено с гуманизацией образовательного процесса.

При традиционной методике обучения на слабых учеников обрушивается лавина тренировочных упражнений, необходимых для преодоления их неуспеваемости. Опыт Л. В. Занкова показал обратное: перегрузка неуспевающих тренировочными заданиями не способствует их развитию, а лишь увеличивает отставание. Неуспевающие не менее, а более других учеников нуждаются в систематическом обучении. Эксперименты показали, что такая работа приводит к сдвигам в развитии слабых учеников и к

лучшим результатам в усвоении знаний и навыков.

Итак, отличительными чертами системы Л. В. Занкова являются:

• направленность на высокое общее развитие школьников (это стержневая характеристика системы);

• высокий уровень трудности, на котором ведется обучение;

• быстрый темп прохождения учебного материала;

• резкое повышение удельного веса теоретических знаний.

Данная система обучения развивает мышление, эмоциональную сферу учащихся; учит понимать и выявлять общий смысл, основное содержание читаемого [44, с. 265–266].

Вопросы для самостоятельного рассмотрения

1. Отличительные особенности и их характеристика обучения по системе Л. В. Занкова.

2. Особенности организации обучения по системе Л. В. Занкова.

1.9. Понятие воспитания. Виды воспитания. Принципы и методы воспитания. Методы и приемы самовоспитания

Выделяют воспитание в широком социальном смысле, включая в него воздействие на личность общества в целом, и воспитание в узком смысле – как целенаправленную деятельность, призванную сформировать систему качеств личности, взглядов и убеждений.

Таким образом, воспитание – это целенаправленное формирование личности на основе формирования определенных отношений к предметам, явлениям окружающего мира; мировоззрения и поведения.

Можно выделить виды воспитания: умственное, нравственное, физическое, трудовое, эстетическое и т. д.

Цель воспитания – формирование личности, которая высоко ставит идеалы свободы, демократии, гуманизма, справедливости и имеет научные взгляды на окружающий мир.

Задача школы и воспитания – дать возможность развития, саморазвития личности, способствовать поиску своей индивидуальности, помочь человеку идти к самоактуализации.

Педагогические закономерности воспитания – это адекватное отражение объективной действительности воспитательного процесса, обладающего общими устойчивыми свойствами при любых конкретных обстоятельствах.

Можно выделить следующие закономерности воспитания [28]:

– воспитание ребенка как формирование в структуре его личности социально-психологических новообразований совершается путем активности самого ребенка;

– содержание деятельности детей в процессе их воспитания определяется на каждый данный момент развития актуальными потребностями ребенка;

– соблюдение пропорционального соотношения усилий ребенка и усилий педагога в совместной деятельности: на начальном этапе доля активности педагога превышает активность ребенка, затем активность ребенка возрастает, и на заключительном этапе ребенок все делает сам под контролем педагога;

– только в условиях любви и защищенности ребенок свободно

и вольно выражает свои отношения, благоприятно развивается;

– организуемая деятельность должна сопровождаться или венчаться ситуацией успеха, которую должен пережить каждый ребенок;

– воспитание должно носить скрытый характер, дети не должны чувствовать себя объектом приложения педагогических нравоучений, не должны постоянно осознавать свою подверженность продуманным педагогическим влияниям;

– целостность личности предписывает педагогам целостность воспитательных влияний.

Выделяют следующие основные принципы воспитания [28]:

– ориентация на ценностные отношения;

– принцип субъектности;

– принятие ребенка как данность, признание за ребенком права на существование его таким, каков он есть, уважение его истории жизни, которая сформировала его на данный момент именно таким, каков он есть, признание ценности его личности, сохранение по отношению к каждому ребенку, вне зависимости от его успехов, развития, положения, способностей, уважения к его личности.

Методы воспитательного воздействия – это конкретные пути влияния на сознание, чувства, поведение воспитанников для решения педагогических задач в совместной деятельности, общении воспитанников с педагогом-воспитателем.

Средствами воспитания являются предметы материальной и духовной культуры, которые используются для решения педагогических задач.

Классификация методов воспитания:

– методы убеждений, с помощью которых формируются взгляды, представления, понятия воспитуемых, происходит оперативный обмен информацией;

– методы упражнений (приручении), с помощью которых организуется деятельность воспитуемых и стимулируются позитивные ее мотивы;

– методы оценки и самооценки, с помощью которых производится оценка поступков, стимулирование деятельности, оказывается помощь воспитуемым в саморегуляции их поведения.

Формы воспитания – способы организации воспитательного процесса, способы целесообразной организации коллективной и индивидуальной деятельности учащихся.

Наиболее распространенной является классификация

организационных форм воспитания в зависимости от того, как организованы учащиеся: массовые формы (участие всего класса), кружковая-групповая и индивидуальная.

Самовоспитание – это процесс усвоения человеком опыта предшествующих поколений посредством внутренних душевных факторов, обеспечивающих развитие.

Самообразование – это система внутренней самоорганизации по усвоению опыта поколений, направленной на собственное развитие.

Самообучение – это процесс непосредственного получения человеком опыта поколений посредством собственных устремлений и самим выбранных средств.

Самовоспитание – деятельность человека, направленная на изменение своей личности в соответствии с сознательно поставленными целями, сложившимися идеалами и убеждениями. Оно предполагает определенный уровень развития личности, ее самосознания, способности к ее анализу при сознательном сопоставлении своих поступков с поступками других людей.

Самовоспитание предполагает использование следующих приемов:

• самообязательство (добровольное задание самому себе осознанных целей и задач самосовершенствования, решение сформировать у себя те или иные качества);

• самоотчет (ретроспективный взгляд на пройденный за определенное время путь);

• осмысление собственной деятельности и поведения (выявление причин успехов и неудач);

• самоконтроль (систематическая фиксация своего состояния и поведения с целью предотвращения нежелательных последствий).

Самовоспитание осуществляется в процессе самоуправления, которое строится на основе сформулированных человеком целей, программы действии, контроля за выполнением программы, оценки полученных результатов, самокоррекции.

К методам самовоспитания относятся:

1) самопознание, включающее в себя самонаблюдение, самоанализ, самооценивание, самосравнение;

2) самообладание, опирающееся на самоубеждение, самоконтроль, самоприказ, самовнушение, самоподкрепление, самоисповедь, самопринуждение;

3) самостимулирование, предполагающее самоутверждение, самоободрение, самопоощрение, самонаказание,

самоограничение [44, с. 349–357].

Таким образом, воспитание с психологической точки зрения следует рассматривать как планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования определенных установок, понятий, принципов, ценностных ориентаций, обеспечивающих условия для его развития, подготовки к общественной жизни и труду.

Вопросы для самостоятельного рассмотрения

1. Междисциплинарный подход к воспитанию.
2. Характеристика видов воспитания.
3. Уровни морального развития (по Л. Кольбергу).
4. Условия (факторы) социализации личности.
5. Основные внутренние факторы развития человека.
6. Методы воспитания, способы влияния в воспитании, приемы самовоспитания.

1.10. Психология личности учителя. Специфика и структура педагогических способностей. Психологические вопросы педагогического такта

А. К. Маркова выделяет три основные стороны труда педагога: собственно педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность учителя [23, с. 7].

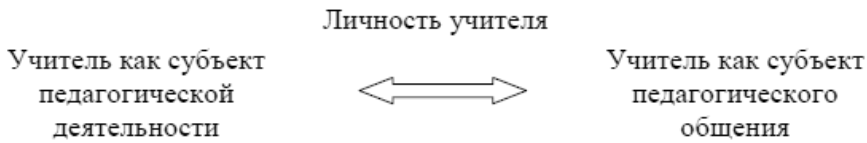

Рис. 1. Учитель как субъект педагогического труда

Структура личности учителя включает [Маркова, с. 41]:

1. *Мотивацию личности* (направленность личности и ее виды). Направленность личности определяет систему базовых отношений человека к миру и самому себе, смысловое единство его поведения и деятельности, создает устойчивость личности, позволяя противостоять нежелательным воздействиям, является основой саморазвития и профессионализма. В направленности учителя могут быть выделены: гражданская, познавательная и самообразовательная направленности.

Педагогическая направленность – это мотивация к профессии учителя, главное в которой – действенная ориентация на развитие личности ученика. Устойчивая педагогическая направленность – это стремление стать, быть и оставаться учителем, помогающее ему преодолевать препятствия и трудности в своей работе.

2. *Свойства личности* (педагогические способности, характер и его черты, психические процессы и состояние личности). Педагогические способности определяют как индивидуальные устойчивые свойства личности, состоящие в специфической чувствительности к объекту, средствам, условиям педагогического труда и созданию продуктивных моделей формирования искомых качеств и личности воспитуемого.

Можно выделить две большие группы педагогических

способностей [23, с. 42–46]:

1) перцептивно-рефлексивные (перцепция – восприятие) способности, определяющие возможность проникновения учителя в индивидуальное своеобразие личности ученика и понимание самого себя; эти способности являются ведущими;

2) проективные, конструктивные, управленческие способности, связанные с умением воздействовать на другого человека.

Перцептивно-рефлексивные педагогические способности включают: способность к изучению другого человека, пониманию, сопереживанию, способность встать на его точку зрения и посмотреть на себя. Эта группа способностей является «ядерной», малокомпенсируемой в случае ее отсутствия. Она характерна именно для труда учителя, так как свидетельствует о его ориентации на психическое развитие ученика.

В управленческие педагогические способности входят: способность влиять на отдельные поступки другого человека и его поведение в целом, обращаться к мотивам и целям ученика и через них управлять поведением, не превращать управление в манипулирование другим человеком.

Выделяют также неявные, скрытые педагогические способности и ярко выраженные; компенсируемые и некомпенсируемые.

Другим свойством личности учителя является его характер – система устойчивых эмоциональных отношений учителя к типичным ситуациям профессиональной жизни и связанных с этим стереотипов профессионального поведения. Характер сам по себе не определяет поведения, напротив, в зависимости от направленности личности он может меняться.

3) *Интегральные характеристики личности* (педагогическое самосознание, индивидуальный стиль, креативность как творческий потенциал), определяющие неповторимость и уникальность личности учителя.

Профессиональное педагогическое самосознание учителя – это комплекс представлений учителя о себе как профессионале. Оно включает следующие составляющие:

– осознание учителем норм, правил, модели своей профессии как эталонов для осознания своих качеств;

– осознание этих качеств у других людей, сравнение себя с неким профессионалом средней квалификации, как абстрактным, так и в образе своего коллеги по профессии;

– учет оценки себя как профессионала со стороны других людей – учеников, коллег, руководства, ожиданий со стороны других;

– самооценивание учителем своих отдельных сторон: а) понимание и осознавание самого себя, своей педагогической деятельности, общения и личности (когнитивный аспект); б) эмоциональное отношение и оценивание учителем особенностей самого себя (эмоциональный аспект). При этом различаются: оценка учителем своих сегодняшних возможностей (актуальная самооценка), вчерашних (ретроспективная) и будущих достижений (потенциальная и идеальная), оценка со стороны других (рефлексивная самооценка); в) способность к действиям на основе самосознания (поведенческий аспект), свидетельствующая о конструктивности и действенности профессиональной самооценки;

– положительное оценивание учителем самого себя в целом, определение своих положительных качеств, перспектив, создание позитивной Я-концепции.

Выделяются следующие уровни педагогического творчества [23, с. 47]:

• *первый уровень* – элементарное взаимодействие с классом. Учитель уже использует обратную связь, корректирует свои воздействия по ее результатам. Но он действует по шаблону, по опыту других учителей;

• *второй уровень* – оптимизация деятельности на уроке, начиная с его планирования. Творчество здесь состоит в умелом выборе и целесообразном сочетании уже известного учителю содержания, методов и форм обучения;

• *третий уровень* – эвристический. Педагог использует и творческие возможности живого общения с учениками, характеризуется полной самостоятельностью. Учитель может использовать уже готовые приемы, вкладывать в них свое личностное начало, работать с ними лишь постольку, поскольку они соответствуют его творческой индивидуальности, особенностям личности воспитанника, конкретному уровню обученности, воспитанности, развития класса.

Следовательно, педагогическое творчество – это процесс, начинающийся от усвоения того, что уже было накоплено, к изменению, преобразованию существенного опыта. Это путь от приспособления к педагогической ситуации до ее преобразования, что составляет суть и динамику творчества учителя.

В наиболее обобщенном виде педагогические способности были представлены В. А. Крутецким, который и дал им соответствующие общие определения [33]:

1. *Дидактические способности* – способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль. Учитель умеет в случае необходимости соответствующим образом реконструировать, адаптировать учебный материал, трудное делать легким, сложное – простым, непонятное, неясное – понятным. Профессиональное мастерство включает способность не просто доходчиво преподносить знания, популярно и понятно излагать материал, но и способность организовать самостоятельную работу учащихся, самостоятельное получение знаний, умно и тонко «дирижировать» познавательной активностью учащихся, направлять ее в нужную сторону.

2. *Академические способности* — способности к соответствующей области наук (к математике, физике, биологии, литературе и т. д.). Способный учитель знает предмет не только в объеме учебного курса, а значительно шире и глубже, постоянно следит за открытиями в своей науке, абсолютно свободно владеет материалом, проявляет к нему большой интерес, ведет хотя бы очень скромную исследовательскую работу.

3. *Перцептивные способности* – способности проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний. Учитель по незначительным признакам, небольшим внешним проявлениям улавливает изменения во внутреннем состоянии ученика.

4. *Речевые способности* — способности ясно и четко выражать свои мысли, чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики. Речь педагога всегда отличается внутренней силой, убежденностью, заинтересованностью в том, что он говорит. Выражение мысли ясное, простое, понятное для учащихся.

5. *Организаторские способности* – это способности организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач, а также способности правильно организовать свою собственную работу (умение правильно планировать и самому контролировать ее). У учителя вырабатывается своеобразное чувство времени – умение правильно распределять работу во времени, укладываться в намеченные сроки.

6. *Авторитарные способности* – способности непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета. Эти способности зависят от целого комплекса личностных качеств учителя (волевых качеств: решительности, выдержки,

настойчивости, требовательности и т. д.), а также от чувства собственной ответственности за обучение и воспитание школьников, от убежденности учителя в том, что он прав, от умения передать эту убежденность своим воспитанникам.

7. *Коммуникативные способности* – способности к общению с детьми, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения, наличие педагогического такта.

8. *Педагогическое воображение* (или прогностические способности) – это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащихся, связанном с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника.

9. *Способности к распределению внимания* одновременно между несколькими видами деятельности имеет особое значение для работы учителя. Учитель внимательно следит за содержанием и формой изложения материала, за развертыванием своей мысли (или мысли ученика), в то же время держит в поле внимания всех учащихся, чутко реагирует на признаки утомления, невнимательность, непонимание, замечает все случаи нарушения дисциплины и, наконец, следит за собственным поведением (позой, мимикой и пантомимикой, походкой).

Педагогический такт – профессиональное качество учителя, часть его мастерства. Это умение учителя устанавливать педагогически целесообразный тон и стиль в общении с учащимися. Педагогический такт предполагает наличие у учителя чувства меры, а значит, умения дозировать свои средства воздействия, не допускать крайностей в общении со школьниками.

Выделяют следующие психологические особенности личности учителя, отличающие педагогический такт от нетактичности:

– естественность и простота обращения без фамильярности;
– доверие без попустительства;
– серьезность тона без натянутости;
– ирония и юмор без насмешливости;
– требовательность без мелочной придирчивости, грубости;
– доброжелательность без заласкивания;
– деловой тон без раздражительности;
– своевременность воспитательного воздействия без поспешности;
– принципиальность и настойчивость без упрямства;
– внимательность и чуткость к учащимся без подчеркивания

этого;

– отдача распоряжений без упрашивания;

– обучение без подчеркивания своего превосходства в знаниях и умениях;

– выслушивание без выражения безразличия [23, с. 33–34].

Вопросы для самостоятельного рассмотрения

1. Различные подходы к классификации педагогических способностей.

2. Профессионально важные качества учителя.

1.11. Психологическая сущность и специфика педагогической деятельности, её основные компоненты. Формы и функции педагогической деятельности. Понятие о стилях педагогической деятельности. Психолого-педагогические умения в структуре деятельности учителя

Педагогическая деятельность является сложно организованной системой ряда деятельностей: 1) деятельность преподавателя, обучающего непосредственно; 2) деятельность обобщения опыта обучения, состоящая в сопоставлении процедур обучения и выделении наиболее эффективных приемов и способов обучения; 3) деятельность, направленная на построение учебных средств, учебных предметов; 4) деятельность, состоящая в увязывании учебных предметов в одно целое.

Основное содержание деятельности преподавателя включает выполнение нескольких функций:

- обучающей,
- воспитательской,
- организаторской,
- исследовательской.

В структуре педагогических способностей и, соответственно, педагогической деятельности выделяются следующие компоненты:

- *гностический*, то есть систему знаний и умений преподавателя, составляющих основу его профессиональной деятельности, а также определенные свойства познавательной деятельности, влияющие на ее эффективность;
- *конструктивный (проектировочный),* обеспечивает стратегическую направленность педагогической деятельности и проявляется в умении ориентироваться на конечную цель, решать актуальные задачи с учетом будущей специализации обучающихся и т. п. Также он обеспечивает реализацию тактических целей: структурирование курса, подбор конкретного содержания для отдельных разделов, выбор форм проведения занятий и т. п.;
- *организаторский*, служит не только организации собственно процесса обучения учащихся, но и самоорганизации деятельности

преподавателя;

• *коммуникативный*, от уровня развития данного компонента зависит легкость установления контактов преподавателя с учащимися и другими преподавателями, а также эффективность этого общения с точки зрения решения педагогических задач [44, с. 230–235].

Для эффективного выполнения педагогических функций педагогу важно осознавать структуру педагогической деятельности, ее основные компоненты, педагогические действия и профессионально важные умения и качества (ПВУиК), необходимые для ее реализации (см. табл. 2).

Таблица 2

Общая структура педагогической деятельности [144. с. 236–237]

Этапы и компоненты	Педагогические действия	ПВУиК
1	*2*	*3*
Подготовительный этап	1) Формулирование педагогических целей; 2) диагностика особенностей и уровня обученности учеников	1. Высокие научные профессиональные знания
I. Конструктивная деятельность	1) Выбор содержания учебного материала будущих занятий; 2) выбор методов обучения; 3) проектирование своих действий и действий учеников	2. Психолого-педагогические и методические знания. 3. Практическое владение методиками учебно-воспитательных воздействий
Этап осуществления педагогического процесса	1) Установление дисциплины, рабочей обстановки на занятиях; 2) стимулирование деятельности учеников; 3) организация своей деятельности по изложению учебного материала;	4. Наблюдательность, понимание психического состояния людей, настроения коллектива в целом. 5. Быстрая ориентация в обстановке, гибкость поведения. 6. Доступно, логически последовательно, эмоционально объяснить материал (1, 2, 3 – способности)

Окончание таблицы 2

1	2	3
II. Организаторская деятельность	4) Организация своего поведения в реальных условиях; 5) организация деятельности учеников; 6) организация контроля результатов педагогических воздействий и корректировки	7. Культура речи, эрудиция. 8. Экспрессивные способности. 9. Хорошее распределение внимания, смысловая память, гибкое творческое мышление. 10. Выдержка, умение управлять собой, настроением. 11. Умение управлять своим телом, голосом, мимикой, жестами (4, 5 – способности). 12. Организаторские способности (2, 3, 4, 5, 9 – способности).
		13. Умение получать обратную информацию о степени усвоения объясняемого материала
III. Коммуникативная деятельность	1) Установление правильных взаимоотношений с учениками; 2) осуществление воспитательной работы	14. Наличие потребности общения. 15. Педагогический такт. 16. Педагогическая импровизация, умение применять разные средства психологического воздействия. 17. Демократический стиль общения и руководства (2, 4, 5 – способности)
Этап анализа результатов IV. Гностическая деятельность	1) анализ результатов обучения, воспитания; 2) выявление отклонений результатов от поставленных целей; 3) анализ причин этих отклонений; 4) проектирование мер по устранению этих причин; 5) творческий поиск новых методов обучения, воспитания	18. Критическая оценка достоинств и недостатков своей личности, своей деятельности. 19. Самообразование, изучение новых методов обучения, воспитания. 20. Творческий подход к педагогической деятельности

Специфической характеристикой педагогической деятельности является ее продуктивность. Н. В. Кузьмина выделяет пять уровней продуктивности педагогической деятельности:

I уровень – репродуктивный: учитель может и умеет рассказать другим то, что знает сам; непродуктивный.

II уровень — адаптивный: педагог умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории; малопродуктивный.

III уровень – локально-моделирующий; педагог владеет стратегиями обучения учащихся знаниям, умениям и навыкам по отдельным разделам курса, умеет формулировать педагогическую цель, предвидеть искомый результат и создавать систему и последовательность включения учащихся в учебно-

воспитательный процесс; среднепродуктивный.

IV уровень – системно-моделирующий: педагог владеет стратегиями формирования искомой системы знаний, умений и навыков учащихся по своему предмету в целом; продуктивный.

V уровень – системно-моделирующий деятельность и поведение учащихся: педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии; высокопродуктивный [21, с. 13].

Стиль деятельности – это взаимосвязанная совокупность индивидуальных особенностей, способов и характера осуществления определенной деятельности, как правило предполагающей взаимодействие с людьми и выступающей как динамический стереотип.

А. К. Маркова и А. *Я.* Никонова выделяют следующие наиболее характерные четыре стиля деятельности учителя.

1. *Эмоционально-импровизационный.* Учитель эмоционально-импровизационного стиля не стремится к четкому планированию уроков. Учебный процесс строит на развитии самостоятельности учеников, не любит заниматься повторением и закреплением, предпочитает работать с «яркими» учениками и поощряет их, увлекается самим процессом работы, проводя ее в быстром темпе, использует импровизацию, ориентирует учащихся на поиск нового, но не всегда обеспечивает прочное усвоение знаний и навыков школьников. Профессиональная самооценка обычно завышена.

2. *Эмоционально-методичный.* Ориентируясь как на результат, так и на процесс обучения, учитель адекватно планирует учебно-воспитательный процесс, поэтапно отрабатывает учебный материал, не упуская закрепление, повторение и контроль знаний учащихся. Деятельность высоко оперативна, но преобладает интуитивность над рефлективностью. Учитель стремится активизировать учащихся не внешней развлекательностью, а особенностями самого предмета. Учитель повышенно чувствителен к изменениям ситуации на уроке, личностно тревожен, но чуток и проницателен по отношению к учащимся.

3. *Рассуждающе-импровизационный.* Для учителя характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование, оперативность, сочетание интуитивности и рефлективности. Учитель отличается меньшей изобретательностью в варьировании методов обучения, он не всегда использует коллективные обсуждения. Сам учитель предпочитает воздействовать на учащихся косвенным путем, давая возможность отвечающим детально оформить ответ.

Учителя этого стиля менее чувствительны к изменениям ситуации на уроке, у них отсутствует демонстрация самолюбия, характерна осторожность, традиционность.

4. *Рассуждающе-методичный.* Для учителя характерны четкое структурирование и организация учебного процесса, достаточно жесткое управление им. Учитель тяготеет к определенности в планировании урока, уделяет много внимания повторению и закреплению, не упускает средних и слабых учеников, работает в невысоком темпе и со всеми учениками, обеспечивает хорошее качество знаний, но не всегда стимулирует активность и инициативу самих школьников. Профессиональная самооценка чаще невысокая [23, с. 45–46].

Признаки индивидуального стиля педагогической деятельности, который проявляется:

– в темпераменте (время и скорость реакции, индивидуальный темп работы, эмоциональная откликаемость);

– характере реакций на те или иные педагогические ситуации;

– выборе методов обучения;

– подборе средств воспитания,

– стиле педагогического общения;

– реагировании на действия и поступки детей;

– манере поведения;

– предпочтении тех или иных видов поощрений и наказаний;

– применении средств психолого-педагогического воздействия на детей.

Вопросы для самостоятельного рассмотрения

1. Различные подходы к классификации стилей педагогической деятельности.

2. Структура педагогической деятельности и характеристика основных ее компонентов различными авторами.

1.12. Педагогическое общение. Понятие и цели педагогического общения. Уровни и этапы педагогического общения. Барьеры педагогического общения

Педагогическое общение – совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания и обучения и определяющих характер взаимодействия педагога и учащихся.

Известный психолог В. А. Кан-Калик выделял следующие стили педагогического общения [17, с. 96–104]:

1. Общение на основе высоких профессиональных установок педагога, его отношения к педагогической деятельности в целом.

2. Общение на основе дружеского расположения. Оно предполагает увлеченность общим делом. Педагог выполняет роль наставника, старшего товарища, участника совместной учебной деятельности.

3. Общение-дистанция относится к самым распространенным типам педагогического общения. В этом случае во взаимоотношениях постоянно прослеживается дистанция во всех сферах: в обучении – со ссылкой на авторитет и профессионализм, в воспитании – со ссылкой на жизненный опыт и возраст.

4. Общение-устрашение – негативная форма общения, антигуманная, вскрывающая педагогическую несостоятельность прибегающего к нему преподавателя.

5. Общение-заигрывание – характерно для молодых преподавателей, стремящихся к популярности. Такое общение обеспечивает лишь ложный, дешевый авторитет.

Типология профессиональных позиций учителей, предложенная М. Таленом

Модель I – «Сократ». Это учитель с репутацией любителя споров и дискуссий, намеренно их провоцирующий на занятиях. Ему свойственны индивидуализм, несистематичность в учебном процессе из-за постоянной конфронтации; учащиеся усиливают защиту собственных позиций, учатся их отстаивать.

Модель II – «Руководитель групповой дискуссии». Главным в учебно-воспитательном процессе считает достижение согласия и

установление сотрудничества между учащимися, отводя себе роль посредника, для которого согласие важнее результата дискуссии.

Модель III – «Мастер». Учитель выступает как образец для подражания, подлежащий безусловному копированию и прежде всего не столько в учебном процессе, сколько в отношении к жизни вообще.

Модель IV – «Генерал». Избегает всякой двусмысленности, подчеркнуто требователен, жестко добивается послушания, так как считает, что всегда и во всем прав, а ученик, как армейский новобранец, должен беспрекословно подчиняться отдаваемым приказам.

Модель V – «Менеджер». Стиль, сопряженный с атмосферой эффективной деятельности класса, поощрением их инициативы и самостоятельности. Учитель стремится к обсуждению с каждым учащимся смысла решаемой задачи, качественному контролю и оценке результата.

Модель VI – «Тренер». Атмосфера общения в классе пронизана духом корпоративности. Учащиеся подобны игрокам одной команды, где каждый в отдельности не важен как индивидуальность, но все вместе они могут многое. Учителю отводится роль вдохновителя групповых усилий, для которого главное – конечный результат, блестящий успех, победа.

Модель VII – «Гид». Воплощенный образ ходячей энциклопедии. Лаконичен, точен, сдержан. Ответы на все вопросы ему известны заранее, как и сами вопросы. Технически безупречен и именно поэтому зачастую откровенно скучен [2, с. 152].

Различные стили коммуникативного взаимодействия порождают несколько моделей поведения преподавателя в общении с обучаемыми на занятиях. Условно их можно обозначить следующим образом [44, с. 493–495]:

• Модель диктаторская «Монблан» – преподаватель словно отстранен от обучаемых студентов, он парит над ними, находясь в царстве знаний. Обучаемые студенты лишь безликая масса слушателей. Никакого личностного взаимодействия. Педагогические функции сведены к информационному сообщению.

• Модель неконтактная («Китайская стена») – между преподавателем и обучаемыми существует слабая обратная связь ввиду произвольно или непреднамеренно возведенного барьера общения. В роли такого барьера могут выступить отсутствие желания к сотрудничеству с какой-либо стороны, информационный, а не диалоговый характер занятия; непроизвольное подчеркивание преподавателем своего статуса,

снисходительное отношение к обучаемым.

• Модель дифференцированного внимания («Локатор») – основана на избирательных отношениях с обучаемыми. Преподаватель ориентирован не на весь состав аудитории, а лишь на часть, допустим, на талантливых или же, напротив, слабых, на лидеров или аутсайдеров. В общении он как бы ставит их в положение своеобразных индикаторов, по которым ориентируется на настроение коллектива, концентрирует на них свое внимание. Одной из причин такой модели общения на занятиях может явиться неумение сочетать индивидуализацию обучения студентов с фронтальным подходом.

• Модель гипорефлексная («Тетерев») – преподаватель в общении как бы замкнут на себя: его речь большей частью монологична. Разговаривая, он слышит только самого себя и никак не реагирует на слушателей. В диалоге оппоненту бесполезно пытаться вставить реплику, она просто не будет воспринята. Даже в совместной трудовой деятельности такой преподаватель поглощен своими идеями и проявляет эмоциональную глухоту к окружающим.

• Модель гиперрефлексная («Гамлет») – преподаватель озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающими. Межличностные отношения возводятся им в абсолют, приобретая доминирующее значение для него; он постоянно сомневается в действенности своих аргументов, в правильности поступков, остро реагирует на нюансы психологической атмосферы обучаемых студентов, принимая их на свой счет.

• Модель негибкого реагирования («Робот») – взаимоотношения преподавателя со студентами строятся по жесткой программе, где четко выдерживаются цели и задачи занятия, дидактически оправданы методические приемы, имеет место безупречная логика изложения и аргументация фактов, отшлифованы мимика и жесты, но преподаватель не обладает чувством понимания меняющейся ситуации общения. Им не учитываются педагогическая действительность, состав и психическое состояние студентов, их возрастные и этнические особенности.

• Модель авторитарная («Я – сам») – учебно-воспитательный процесс целиком фокусируется на преподавателе. Он – главное и единственное действующее лицо. От него исходят вопросы и ответы, суждения и аргументы. Практически отсутствует творческое взаимодействие между ним и аудиторией. Односторонняя активность преподавателя подавляет всякую личную инициативу со стороны обучаемых студентов, которые

осознают себя лишь в качестве исполнителей, ждут инструкций к действию. До минимума снижается их познавательная и общественная активность.

• Модель активного взаимодействия («Союз») – преподаватель постоянно находится в диалоге с обучаемыми, держит их в мажорном настроении, поощряет инициативу, легко схватывает изменения в психологическом климате группы и гибко реагирует на них. Преобладает стиль дружеского взаимодействия с сохранением ролевой дистанции.

В литературе называют также ряд стереотипов, штампов, барьеров в работе учителя [23, с. 86–88]:

1) стереотип зависимости оценивания учителем личности ученика в целом от его успеваемости, который был выделен Б. Г. Ананьевым;

2) корпоративный стереотип роли («учитель всегда прав»), когда учитель исходит из того, что сама его должность, а не реальный профессиональный авторитет обеспечивает его влияние на учеников. С этим связаны стереотипы категоричности и назидательности в общении;

3) авторитарный стиль педагогического руководства;

4) морализирование. Авторитарность позиции воспитателя предрасполагает к монологичности в общении, к декларации как замене логического доказательства, к педагогике «лозунгов и цитат», к «страусовой политике» замалчивания острых проблем;

5) ориентация на форму воспитательного воздействия. Общим для высшей и средней школы является формализм, который проявляется в преобладании в воспитании «педагогики мероприятий», когда форма организации воспитания выступает как цель, а не как средство выстраивания отношений «педагог – учащийся», «учащийся – коллектив»;

6) преобладание педагогических мер воздействия (организации, управления, регуляции и т. д.) в ущерб саморегуляции;

7) ориентация в учебно-воспитательном процессе на статичные и изолированные объекты (личность, коллектив), игнорирование связей взаимодействия, групповых эффектов научения и воспитания.

Описаны барьеры, мешающие общению, отрицательно сказывающиеся на общем ходе урока, самочувствии педагога и детей:

• барьер несовпадения установок: учитель приходит с замыслом интересного урока, увлечен им, а класс равнодушен,

несобран, невнимателен, в результате неопытный учитель раздражен и нервничает;

• барьер боязни класса характерен для начинающих учителей, которые неплохо владеют материалом, хорошо подготовились к уроку, но сама мысль о непосредственном контакте с детьми пугает их, сковывает творческую природу;

• барьер отсутствия контакта: учитель входит в класс и, вместо того чтобы быстро и оперативно организовать взаимодействие с учащимися, начинает действовать «автономно» (например, пишет объяснение на доске и т. п.);

• барьер сужения функций общения: педагог учитывает только информационные задачи общения, упуская из виду социально-перцептивные функции общения;

• барьер негативной установки на класс, которая может формироваться априорно на основе мнений других учителей, работающих в этом коллективе, или в результате собственных педагогических неудач;

• барьер прошлого негативного опыта общения с данным классом;

• барьер боязни педагогических ошибок (опоздать на урок, не уложиться во времени, неверно оценить, ошибиться и т. п.);

• барьер подражания: молодой учитель подражает манерам общения, деятельности другого педагога, на которого он ориентируется, но не осознает, что механический перенос чужого стиля общения на свою педагогическую индивидуальность невозможен.

Кроме барьеров общения, называют и барьеры творчества: психологическая инерция мышления (ригидность, «вязкость»); функциональная ограниченность мышления (узость мышления).

Барьеры прошлого опыта: личностная тревожность, неуверенность в себе, негативное самовосприятие («Я-концепция»), характеризующееся заниженной самооценкой личности.

Барьеры диалогического общения: ситуативные (разделенность в пространстве, замкнутость партнеров), контрсуггестивные (предубеждение, недоверие, отсутствие чувства юмора, апломб, самодовольство), тезаурусные (низкий интеллект, неясность целей), интеракционные (отсутствие навыков социального контакта, неумение организовать коллективное взаимодействие).

Вопросы для самостоятельного рассмотрения

1. Общая характеристика общения.

2. Функции педагогического общения.

3. Социально-психологические аспекты педагогического общения.

4. Личностно-профессиональные качества и умения учителя, необходимые для педагогического общения.

2. Практическое применение педагогической психологии

2.1. Контрольные задания

1. Составить словарь основных понятий педагогической психологии по всем разделам дисциплины.

2. Составить анкету или опросник для младших школьников (подростков, юношей, родителей и/или педагогов) по выявлению особенностей межличностного взаимодействия на уровне ребёнок – ребёнок, взрослый – ребёнок, взрослый – взрослый.

3. На каждый из методов по классификации Б. Г. Ананьева привести пример с подробным описанием.

4. Привести пример спонтанного, реактивного, прямого и косвенного типов обучения. Обосновать свой выбор.

5. Провести наблюдение с целью определения особенностей организованности школьников в учебной деятельности. Выбраны следующие ситуации: а) подготовка учебного места к уроку; б) выполнение одного из классных заданий учителя на уроках (например, математики или русского языка, физкультуры или труда); в) выполнение домашнего задания по любым двум учебным предметам. Для фиксации результатов можно воспользоваться следующей схемой (см. табл. 3).

Таблица 3

Протокол наблюдения за особенностями учебной деятельности

Наблюдаемая ситуация	Время включения в деятельность в соответствии с заданием	Содержание задания	Время основной деятельности	Время отвлечения	Содержание отвлечения
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*
Подготовка рабочего места к уроку					
Выполнение одного из заданий учителя на уроке математики или русского языка					

Окончание таблицы 3

1	2	3	4	5	6
Выполнение одного из заданий учителя на уроке физкультуры или труда					
Выполнение домашнего задания					

По итогам наблюдения провести анализ особенностей учебной деятельности школьников.

6. Провести наблюдение с целью выявления познавательных интересов учащихся на уроках математики, географии, русского языка (или любых других). В конце провести анализ особенностей развития познавательных интересов и мотивации учеников. Для фиксации результатов можно воспользоваться следующей схемой, где указаны те проявления познавательного интереса, которые предполагается зафиксировать в каждой из ситуаций наблюдения (см. табл. 4).

Таблица 4

Протокол наблюдения за проявлением познавательных интересов

Проявления познавательного интереса	**Особенности познавательного интереса у наблюдаемых учащихся**
1. Эмоциональный отклик (на что?). 2. Сосредоточенность, увлеченность процессом деятельности (отвлечения, когда?). 3. Стремление по собственному желанию принять участие в обсуждении проблемных и других вопросов. 4. Активность в течение всего урока. 5. Задавание вопросов учителю, товарищам. 6. Выбор свободного задания. 7. Адекватность реакций на успех – радость, неудачу – огорчение	

7. Психологическое обоснование плана-конспекта урока. *Цель задания*: получить навыки анализа деятельности учащихся и учителя при подготовке урока, акцентируя внимание на психологической стороне деятельности. *Инструкция*: студент выбирает для психологического обоснования любой из уроков, который должен быть дан во время методической практики.

Затем составляется конспект этого занятия. Уже при его составлении в содержании должны найти отражение те аспекты деятельности учащихся и учителя, которые составляют психологическую сущность урока. Далее в соответствии со схемой психологического обоснования урока проводится самоанализ данного конспекта.

Схема психологического обоснования конспекта урока

Психологический анализ деятельности учащихся:

1. Каким образом будет достигаться целенаправленность деятельности учащихся на уроке и на различных его этапах?

2. Какие предполагается использовать приемы для активизации не только процессов памяти, но и мышления?

3. Каким на уроке будет соотношение самостоятельности и подражательности в деятельности учащихся?

4. На какие приемы умственной деятельности должны опираться учащиеся в процессе повторения пройденного и усвоения нового материала?

5. Предполагается ли на данном уроке перенос знаний, умений, приемов? Каких? Как предполагается организовать перенос?

6. Как на данном уроке будет развиваться эмоциональное отношение школьников: что должно вызвать положительные эмоции, какие предусматриваются приемы для снятия утомления и активизации положительных эмоций?

7. Развитие каких психических процессов и свойств учащихся предполагается на данном уроке?

Оценка уровня обучаемости школьников:

1. Оцените готовность учащихся к усвоению нового материала с точки зрения знаний и способов умственной деятельности. Какими критериями при этой оценке вы руководствовались?

2. Дайте оценку отношения учащихся класса к учебному предмету и опишите, как вами будет учитываться отношение школьников к предмету при проведении данного урока.

3. Как вы предполагаете учитывать на уроке различный уровень обучаемости школьников (темп продвижения при усвоении, экономичность мышления, различный уровень умственного развития и т. п.)?

4. Какие трудности в усвоении нового материала могут возникнуть у учащихся разного уровня обучаемости? Как вы к

этому подготовились при разработке урока?

Оценка урока

Как можно оценить урок с точки зрения соотношения его замысла и практической реализации?

8. Провести психологический анализ (самоанализ) урока (занятия) по следующей схеме:

Анализ деятельности школьников

1. Направленность познавательной деятельности: в какой мере познание школьников подчинено учебной задаче, устойчиво ли сохранялось внимание учащихся, быстро ли переключалось с одной задачи на другую.

2. Соотношение внутреннего и внешнего в деятельности учащихся: какие наблюдались внешние проявления совершаемой умственной деятельности (быстрое и верное высказывание, правильное действие, ошибочный с паузами ответ, ожидание подсказки и др.), какие и как решались задачи, как использовалась внешняя и внутренняя речь для выполнения задания?

3. Соотношение самостоятельности и подражательности в деятельности школьников: имело ли место выполнение задания по образцу, путем простого копирования; насколько это было оправданным и целесообразным? Отметить случаи самостоятельного нахождения решения.

4. Соотношение конкретного и обобщенного в умственной деятельности учащихся: отметить факты оперирования конкретным содержанием, указать случаи использования обобщенного содержания, было ли соотнесение конкретного и обобщенного в ответах школьников, отметить использование учащимися материала, представленного в образах и понятиях.

5. Использование учащимися способов, приемов умственной деятельности: установить и назвать умственные действия, которыми владеют школьники, какие умственные действия учащиеся используют чаще, какие реже; каков уровень осознания выполняемых действий.

6. Отношение учащихся к предмету занятий: в какие моменты урока наиболее ярко были выражены эмоции, с чем это связано?

7. Действенность эмоций: отметить случаи влияния положительных эмоций на познавательную активность школьников, указать случаи влияния отрицательных эмоций на пассивность учащихся.

8. Устойчивость и динамичность отношений: одинаково ли

отношение учащихся к учебной работе или оно менялось; если отношение менялось, то с чем это связано?

9. Соотношение интеллектуального и эмоционального в учебной деятельности детей: отметить случаи учебной работы без видимого эмоционального отношения, указать случаи, когда эмоции изменяли поиск решения задачи.

Анализ деятельности учителя

1. Информационная функция учителя: характеристика подачи информации (точность, логичность, умение выделить главное, доступность, опора на прежний опыт учащихся, связь с другими предметами, с практикой и т. д.), умение прогнозировать усвоение информации школьниками.

2. Перцептивная функция: умение воспринимать психическое состояние учащихся, за внешними фактами поведения видеть личность школьника.

3. Коммуникативная функция: стиль общения, педагогический такт, характеристика речи, экспрессивные качества, умение устанавливать контакты с классом.

4. Организаторская функция: организация учителем собственной деятельности, организация индивидуальной и коллективной познавательной деятельности школьников, поддержание дисциплины и порядка на уроке.

5. Развивающая функция: работа по развитию и формированию приемов и способов умственной деятельности учащихся, работа по формированию личности школьников, коллектива и коллективистических отношений.

6. Функция контроля: способы контроля усвоения информации учащимися, объективность оценок, даваемых учителем, своевременность оценок, разнообразие форм оценок, особенности самоконтроля учителя.

Общие выводы о взаимодействии учителя и учащихся

1. Результаты усвоения знаний: уровень усвоения, перспективное и оперативное их значение.

2. Результаты усвоения способов, приемов умственной деятельности.

3. Характеристика отношения учащихся к предмету.

4. Анализ отношений между учащимися, между учащимися и учителем.

5. Общая оценка развивающего и воспитывающего эффекта данного урока.

Предложения к совершенствованию урока как основной формы

учебно-воспитательной работы учащихся

В соответствии с результатами анализа урока сформулируйте конкретные предложения:

1) по улучшению управления учебной деятельностью учащихся;

2) по формированию положительного эмоционального отношения учащихся к учению;

3) по совершенствованию выполнения учителем системы профессионально значимых функций.

9. Провести анализ (самоанализ) педагогической деятельности учителя на основании психологической карты (см. табл. 5), предложенной А. К. Марковой (Маркова, А. К. Психология труда учителя: книга для учителя / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 2007. – С. 22–23).

10. Провести анализ (самоанализ) педагогического общения учителя с помощью психологической карты (см. табл. 6) состояний педагогического общения, предложенной А. К. Марковой (Маркова, А. К. Психология труда учителя: книга для учителя / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 2007. – С. 37–38).

Таблица 5

Психологическая карта состояния педагогической деятельности учителя (ПД) [23, с. 22-23]

I. «Блок» профессиональной компетентности учителя – педагогическая деятельность	Конкретные педагогические умения в ОД (2)		Профессиональные позиции в ПД (3)		Психологические качества, обеспечивающие выполнение ПД (4)		Степень сформированности особенностей, названных в графах 2, 3, 4		
	Основные	Производные	Основные	Производные	Основные	Производные	Владеет в совершенстве	Владеет в общем виде	Не владеет
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*	*10*
1-я группа умений									
1. Педагогические цели и задачи	Умение планировать обучение на основе результатов психологического изучения учащихся	Умение ставить в единстве обучающие, развивающие, воспитательные задачи, гибко перестраиваться в зависимости от ситуации	Целеполагающий субъект	Организатор своей педагогической деятельности	Педагогическое целеполагание, педагогическое мышление, интуиция	Педагогическая эрудиция			
2-я группа умений									
2. Средства и способы педагогического		Работа с содержанием		Предметник					

Окончание таблицы 5

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
воздействия на обучающихся: «Чему учить»									
«Кого учить»	Изучение учащихся		Диагност		Педагогический оптимизм	Педагогическая наблюдательность, зоркость, педагогическая импровизация, педагогическая находчивость			
«Как учить»		Оптимальное сочетание методов, форм, средств		Методист					
3-я группа умений									
3. Педагогический самоанализ учителя	Самоанализ ПД на основе изучения учащихся			Самодиагност, субъект ПД		Педагогическая рефлексия			

Таблица 6

Психологическая карта состояния педагогического общения учителя (ПО) [23, с. 37-38]

П. «Блок» профессиональной компетентности – педагогическое общение	**Конкретные педагогические умения**		**Профессиональные психологические позиции**		**Психологические качества**		**Степень сформированности особенностей, названных в графах 2, 3, 4**		
	Основные	**Производные**	**Основные**	**Производные**	**Основные**	**Производные**	**Владеет в совершенстве**	**Владеет в общем виде**	**Не владеет**
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*	*10*
4-я группа умений									
1 . Коммуникативные задачи (общение с учеником как с равным партнером)	Умение обеспечить реализацию резервов личности, удовлетворенность участников	Умение ставить широкий спектр задач, взаимообмен знаниями, взаморегуляция	Гуманист	Организатор общения	Мотивационная направленность на другого человека	Педагогический такт (чувство меры, деликатность, юмор)			

Окончание таблицы 6

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5-я группа умений									
2. Способы, средства (общение с учеником как с равным партнером): этапы, стадии, уровни, стили, роли в общении	Умение осуществлять общение на уровне «другой человек – источник», опираться на духовную ценность ученика	Умение гибко перестраивать способы общения, выбирать оптимальное их сочетание		«Психотерапевт», актер	Отношение к другому как самоценности, готовность к «открытому» общению	Педагогическая общительность, эмоциональная саморегуляция, педагогическая этика			
3. Самоанализ хода результатов общения	Умение анализировать результативность общения «от ученика», прогнозировать последствия общения для ученика и для себя		Субъект равноправного общения с учеником		Рефлексия в общении				

11. Провести анализ (самоанализ) эффективности труда учителя с помощью схемы (см. табл. 7), предложенной А. К. Марковой (Маркова, А. К. Психология труда учителя: книга для учителя / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 2007. – С. 79–80.

Таблица 7

Психологические показатели эффективности труда учителя [23, с. 79–80]

		Связь показателей с компонентами Профессиональной компетентности	Степень выраженности		
			Выс.	Сред	Низ.
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*
Процессуальные показатели	Учитель	1. Педагогическая деятельность: как владеет учитель постановкой и изменением педагогических задач, знанием своего предмета, приемами изучения учащихся, способами самоанализа			
		2. Педагогическое общение: как реализует учитель широкий спектр коммуникативных задач, создает благоприятный психологический климат			
		3. Личность учителя: как реализует учитель свои способности, Я-концепцию, креативность			
	Ученики	4. Деятельность и активность учащихся: организуются ли учителем активная деятельность и общение учащихся			
	Учитель/ ученики	5. Степень согласованности мотивов, ожиданий учителя и учащихся, их сотрудничество			
Результативные показатели	Ученики	1. Обученность и обучаемость школьников: получает ли учитель ощутимые результаты в обученности, обеспечивает ли он восприимчивость к дальнейшему усвоению знаний учащимися, их способность к самообучению			
		2. Воспитанность и воспитуемость: способствует ли учитель появлению новых ценных убеждений и поведения учащихся; подготавливает ли учитель открытость к дальнейшим воспитательным воздействиям, готовность учащихся к самовоспитанию			

Окончание таблицы 7

1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*
Результативные показатели	Учитель	3. Психологические новообразования учителя в ходе его труда: возникают ли новые качества и уровни педагогического целеполагания, педагогического мышления, педагогической рефлексии, педагогического такта и др. в преодолении затруднений учащихся и трудностей в собственном труде			
	Учитель/ ученики	4. Актуализация личности и индивидуальности учащихся и учителя			
		5. Психологическая «цена» результата: расход времени и сил учащихся и учителя			
		6. Удовлетворенность результатом – учащихся, учителя			

12. Изучить состояние мотивации учения учащихся и хода ее формирования по схеме (см. табл. 8) [2, с. 98–99].

Таблица 8

Сводная карта изучения состояния мотивации учения учащихся и хода ее формирования [2, с. 98-99]

Уровень	Тип отношения к учению	Мотивация учения			Умение учиться		
		Мотивы (ради чего учится)	Цели (какие цели ставит и реализует в учении)	Эмоции (как переживает учение ученик)	Обученность (как умеет учиться школьник)		Обучаемость (как может учиться школьник)
					Знания	Учебная деятельность	
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*
1.	Отрицательное отношение	Преобладание мотивов избегания неприятностей. Индивидуалистические мотивы. Отсутствие интереса к учению. Объяснение своих неудач внешними причинами	Отвлечения на уроках. Неумение возобновить работу после отвлечения. Разрушение деятельности после затруднений. Низкий уровень притязаний	Отрицательные эмоции избегания, страха, обиды, неудовлетворенности собой и учителем. Эмоции устойчивой неуверенности в себе из-за длительного неуспеха («выученная беспомощность»)	Знания о фактах. Узкий круг знаний	Учебная деятельность не сформирована. Неумение выполнять несколько действий в определенной последовательности. Неадекватный самоконтроль и самооценка. Низкая самооценка	Отсутствие переноса знаний в новые условия. «Закрытость» для помощи другого человека

Продолжение таблицы 8

1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*
2.	Нейтральное (пассивное) отношение	Неустойчивые мотивы интереса к внешним результатам учения	Уход от трудностей, нет самостоятельных целей, невозвращение к нерешенным задачам	Отрицательные эмоции скуки, неуверенности. Неустойчивость эмоций	Узнавание и воспроизведение готовых знаний	Выполнение отдельных учебных действий по инструкции и по образцу	Пассивность в новых условиях и ситуациях
3.	Положительное (аморфное, нерасчлененное, ситуативное) отношение	Широкий познавательный мотив как интерес к результату учения и отметке учителя. Диффузные социальные мотивы ответственности. Неустойчивость мотивов	Ориентация на результат своей деятельности. Понимание, первичное осмысление и достижение целей, поставленных учителем	Эмоции удивления, переживания необычности, новизны и привлекательности учебного материала. Положительные эмоции от пребывания в школе. Общий неустойчивый положительный настрой к учению, зависящий от ситуации	Знания о фактах, понятиях и терминах. Запоминание знаний	Понимание и выполнение учебной задачи, поставленной учителем. Выполнение ряда учебных действий по инструкции. Итоговый самоконтроль и самооценка (по результату работы)	Восприимчивость к усвоению новых знаний

Продолжение таблицы 8

1	2	3	4	5	6	7	8
4.	Положительное (познавательное, осознанное) отношение	Новые мотивы из самостоятельно поставленных целей. Учебно-познавательные мотивы как интерес к разным способам добывания знаний; осознанное соотношение мотивов и целей своих действий	Понимание связи результата со своими возможностями, различение трудности задачи, своих возможностей и усилий в постановке целей с учетом вероятности успеха, умения определить расход времени и сил. Объяснение причин успехов и неудач объективной трудностью и/или своими усилиями в данном задании. Отношение к отметке учителя с учетом трудности задачи, своих способностей и усилий	Положительные эмоции от поиска разных способов решения. Удовлетворенность адекватной самооценкой. Положительные эмоции от соответствия внутренней самооценки и оценки учителя; от умения различать свои способности в целом и усилия в данном задании. Осознанность эмоций. Отрицательные эмоции временной неудовлетворенности собой при столкновении с трудной задачей	Знания о законах и теориях, о способах деятельности. Применение знаний в знакомых условиях. Понимание знаний. Репродуктивный уровень усвоения знаний. Системность, осознанность, обобщенность	Переопределение и доопределение учебных задач, поставленных учителем, их самостоятельная постановка. Пошаговый самоконтроль и самооценка (по ходу работы). Осознание структуры учебной деятельности в целом и самостоятельный переход от	Восприимчивость к усвоению способов учебной работы

Окончание таблицы 8

1	2	3	4	5	6	7	8
						одного этапа к другому. Различение способа и результата учебной деятельности, осознанный поиск разных способов решения. Адекватная самооценка	

13. Психологическая наука утверждает, что «в детском и школьном возрасте личность формируется под решающим влиянием воспитания». Воспитание – это правильная организация деятельности ребенка в соответствии с четко сформулированными целями, с использованием специальных средств и методов воздействия, обеспечивающих формирование целостной личности, ее подготовки к общественной жизни и общественно полезному труду. Для успешной деятельности педагога-воспитателя важное значение имеет его умение раскрыть внутреннее психологическое содержание деятельности школьника, в процессе которой совершается его развитие, складывается его ум, формируются мотивы поведения и психические свойства его личности. Внимательно прочтите высказывание профессора С. Л. Рубинштейна и учителя-методиста 33-й школы г. Воронежа Г. Слуцкого и ответьте на вопросы.

С. Л. Рубинштейн: «Внешне, результативно один и тот же акт поведения детей – соблюдение или несоблюдение ими определенного правила, совершение и не совершение определенной ошибки – может, если вскрыть его внутреннее содержание, оказаться по существу совершенно различным поступком. Так, например, жалоба или заявление ребенка-дошкольника воспитательнице о нарушении товарищем какого-либо правила в одних случаях может быть способом убедиться в том, что нарушенное товарищем правило сохраняет свою силу, и, таким образом, в результате восстановления правила воспитательницей укрепиться самому в нем. В другом случае… может быть сознательным средством установления дисциплины в группе. Иной раз она есть способ легальной борьбы за свои интересы, а затем – по мере их осознания – и за свои права, иногда она может быть, однако, и жалобой, продиктованной желанием подвести другого ребенка под неприятность».

Г. Слуцкий: «В любой школе нынче есть план работы с «трудными». Заглянешь – чего в нем только нет! И изучение личности подростка, и знание особенностей его характера, увлечений, и знакомство с семьей, и многое другое. Почему же не «срабатывают» планы? Да потому, что все они, как правило, рассчитаны на «среднетрудного», «общетрудного». А уж если благополучные дети все разные, то что ж говорить о «трудных»? Здесь не просто характеры, а характеры «за семью печатями». Попробуй открой, узнай, поправь, исходя из общего плана. И все же есть в этих делах нечто общее. Известно, например, что у таких учеников не развита ответственность. А мы, учителя, стремимся проводить с ними беседы, убеждаем, наставляем, взываем к долгу. Мы взываем, а они… не меняются.

Невольно возникает вопрос: не лучше ли от слов-требований переходить к делам? Помнится, как-то после очередного ЧП – драки – на зачинщика ее Андрея в классном стенном листке появилась карикатура. Самолюбие задиры было уязвлено, и на глазах одноклассников он порвал листок. Как быть? Читать мораль, стыдить? Я посоветовал ребятам самим ответить на этот вопрос.

Строго говорили с Андреем, обязали: извиниться перед редактором, редколлегией и в течение 3 дней восстановить стенгазету. Паренек кинулся ко мне жаловаться. Но я сказал, что целиком согласен с решением совета отряда. Класс почувствовал себя коллективом, способным повлиять на того, кто не подчиняется его требованиям. Да и сам Андрей был поставлен в особые условия – ему предстояло делом загладить свой поступок. Далось пареньку это нелегко. Шутка ли – самому на себя

нарисовать карикатуру. Он выполнил требования совета. Отношения с классом были восстановлены. Я же при этом не преминул отметить его художественные способности и то, что он, «оказывается, человек волевой.

…Гена часто опаздывал на уроки, самовольно уходил с дежурства, пренебрегал общественными делами. На первый взгляд, не очень серьезные проступки. Но опыт и практика подтверждают, если на такие «мелочи» не обращать внимания, они разовьются со временем в серьезные недостатки. Но как заставить 12-летнего мальчика перемениться?

– А что если вам выбрать его звеньевым? – осторожно намекнул я ребятам.

– Кого, Генку? Да он все дело завалит.

– А вы попробуйте, скажите, что верите ему, надеетесь, что он будет хорошим вожаком.

Гену выбрали звеньевым. Чувство ответственности вкупе с инициативой и энергией сильно изменили подростка.

«Трудные» ученики. Сколько хлопот, волнений, тревог вызывают они у нас, педагогов. Им неуютно в коллективе. Им неласково дома. От кого же, как не от нас, учителей, должны они получить то, чем обделила их семья. Ведь трудные дети – это, как правило, и трудные семьи. Подсказать, помочь взрослым, их родителям – тоже наша забота».

Вопросы:

1. Укажите, какие особенности деятельности ребенка имеют в виду авторы, говоря о различиях во внутреннем психологическом содержании одних и тех же актов поведения детей.

2. Почему оценка поступка ребенка, основанная только на внешней, результативной стороне деятельности, является недостаточной и в значительной мере формальной?

3. Докажите, что без глубокого понимания внутреннего содержания деятельности ребенка, отношения к задачам, которые перед ним ставятся, и мотивов его действий деятельность воспитателя будет формальной: не зная ребенка, он не сможет оценить и результаты своего воспитательного воздействия. Приведите примеры из личных наблюдений.

14. В педагогической психологии доказано, что объективная оценка учителем поведения учащихся повышает воспитательный эффект педагогических воздействий. Неправильная оценка поведения школьника вызывает у учащихся раздражение, а иногда и явно выраженный протест. Внимательно прочитайте отрывок из рассказа Л. Богопольского и дайте ответы на вопросы.

«Мальчик, которому в первом классе прилепили ярлык шалуна, во втором – хулигана, а в третьем – «отпетого», чихнул

на уроке. Разгневанная учительница, решив, что мальчишка сделал это нарочно, выдворила его из класса. И тут произошло неожиданное. Из-за парты поднялась соседка этого мальчика, худенькая девочка, которая до тех пор слыла робкой тихоней.

– Ирина Ивановна, зачем вы выгнали Лапина? Ведь он уже несколько дней простужен и чихнул не нарочно.

– Может быть, ты меня учить будешь? – повысила голос учительница. – Сядь и не вмешивайся не в свое дело. Но девочка не села.

– Ирина Ивановна! У него насморк, и чихнул он не нарочно. Я могу дать честное пионерское слово.

– А болен – пусть идет домой, – недовольно сказала учительница, начинавшая уже выходить из себя.

– Он боится уйти. Если он уйдет, вы скажете, что он удрал. Ведь правда, вы так скажете? – допытывалась девочка. – И за что вы Лапина не любите? Ведь он изменился, а вы не хотите этого видеть.

С точки зрения молодой учительницы, работавшей только второй год, это был подрыв авторитета и неслыханная дерзость. Нужны были крутые меры, и на перемене она повела девочку к директору. Директор школы за долгую жизнь перевидал много детей, и многие были обязаны ему своими судьбами. Он посмотрел на девочку с упрямо торчащими в разные стороны косичками и сказал учительнице, что она может возвращаться в класс, а с Катей (так звали девочку) он побеседует сам.

Когда прозвенел звонок на урок, Катя вернулась в класс, тихо села на место и больше ни о чем не спрашивала. А после уроков директор подошел к учительнице.

– Я хотел сказать вам, Ирина Ивановна… – начал он.

– Что нужно вызвать ее родителей? – почти перебила Ирина Ивановна.

– Нет, я хотел сказать другое. Я хотел поблагодарить Вас за то, что вы хорошо воспитываете детей. Они честны, правдивы и, главное, умеют постоять друг за друга. И я сказал вашей Кате, что она молодец, потому что оказалась способной отстоять товарища в трудную минуту. Ведь эти качества, наверное, воспитываете в них Вы, не так ли? – спросил директор и хитро посмотрел на Ирину Ивановну».

Вопросы для обсуждения:

1. Какими побуждениями руководствовалась девочка Катя, прося учительницу не наказывать мальчика?

2. Дайте оценку действиям учительницы и директора школы.

3. Какими качествами личности должен обладать учитель и директор школы, чтобы правильно оценивать действия и

поведение ученика и принимать педагогически оправданные меры наказания за его проступки?

15. Вам необходимо научить других людей содержанию, связанному с вашей профессией. На одном предметном содержании продемонстрируйте различные виды обучения (прямое, косвенное, спонтанное, реактивное).

16. Написать конспект одной из перечисленных ниже работ:

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М.: АСТ Астрель Хранитель, 2008. – 671 с. – С. 400–467.

2. Давыдов, В. В. Лекции по педагогической психологии: учебное пособие для студ. вузов / В. В. Давыдов. – М.: ИЦ «Академия», 2006. – Гл. 1–2.

3. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении: книга для учителя / В. А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987 – 190 с. – С. 26–33, 96–110.

4. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова и др. – М., 1990. – Гл. 2–3.

5. Маркова, А. К. Психология труда учителя: книга для учителя / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 2007. – Ч. 1. Психологический анализ труда учителя. – 192 с.

17. Посетите урок в классе (желательно, в старших), где вы не преподаете (или на практике), и понаблюдайте за учащимися. Постарайтесь ответить на следующие вопросы:

а) Кто из учащихся пользуется среди своих товарищей наибольшей популярностью и уважением?

б) Почему (личностные качества)?

в) То же – наименьшей?

г) Почему?

д) Укажите самого большого «индивидуалиста» в классе.

е) Постарайтесь выделить группы учащихся, связанные более близкими отношениями. Что может их связывать? Если это не удастся за один урок, посетите другие уроки в том же классе. Проверьте свои впечатления у классного руководителя [Леонтьев, А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев; под ред. М. К. Кабардова. – 2-е изд., перераб. и дополн. – М.; Нальчик, 1996. – Сер. «Библиотека психолого-педагогической литературы». – 96 с.].

18. Посетите вместе с кем-либо из коллег (однокурсников) урок незнакомого вам (и ему) учителя. Независимо друг от друга охарактеризуйте поведение этого учителя на уроке, пользуясь следующей схемой:

а) доброжелателен, держится ободряюще – недоброжелателен;

б) стимулирует инициативу, допускает выражение

собственного мнения, свободное поведение учащихся – авторитарен, третирует учащихся, не терпит возражений, собственных мнений, свободной манеры себя держать, одергивает и все время держит учеников под жестким контролем;

в) заинтересован, активен, «выкладывается» – безразличен, «себе на уме»;

г) открыт, не боится открыто выражать свои чувства, показывать свои недостатки – думает только о престиже, носит «маску», старается во что бы то ни стало держаться за свою социальную роль;

д) динамичен и гибок в общении, легко схватывает и разрешает возникающие проблемы, «гасит» возможные конфликты – негибок, не видит проблем и не умеет заметить намечающегося конфликта;

е) вежлив и приветлив с учащимися, уважает их достоинство, индивидуализирует общение с разными учащимися – общается только «сверху вниз», одинаково со всеми, не дифференцируя своего общения;

ж) может поставить себя на место учащегося, взглянуть на проблемы его глазами, создает у говорящего ученика чувство, что его правильно понимают – все видит только «со своей колокольни», невнимателен к говорящему, создает у него ощущение, что его не понимают;

з) активен, все время находится в общении, держит класс «в тонусе» – пассивен, пускает общение «на самотек».

Оцените эти стороны поведения учителя по пятибалльной системе. Сравните оценки, выставленные вами и вашим коллегой. В случаях расхождения попытайтесь вместе вспомнить, какие отдельные слова, поступки и тому подобное привели вас и его к тому или иному мнению. [Леонтьев, А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев; под ред. М. К. Кабардова. – 2-е изд., перераб. и дополн. – М.; Нальчик, 1996. – Сер. «Библиотека психолого-педагогической литературы». – 96 с.].

19. Составить программу для формирования и развития мотивации учения (младший школьный, средний школьный или старший школьный возраст).

20. Привести пример правильной и неправильной оценки и отметки и проанализировать его.

2.2. Педагогические ситуации

1. Ученик не смог ответить на вопрос учителя. После этого учитель замечает, что ребенок больше не поднимет руку. Как это связано с психологической готовностью к школьному обучению [19].

2. Младший школьник с большим удовольствием посещал художественную студию, однако по прошествии трех месяцев отказался в нее ходить. Мама узнала, что никакого конфликта у ребенка с преподавателем или детьми нет. Какова может быть психологическая причина этого? Что можно посоветовать маме? [19]

3. Молодые родители так представили своего сына Ваню учительнице первого класса: «Вот наш мальчик. Он очень способный, весёлый. Он умеет петь, танцевать, знает много стихов». Такая рекомендация насторожила учителя и не случайно. На первых же занятиях Ваня не проявил успехов в учёбе, хотя и старался. Мальчик загрустил и стал проситься домой. Школу он стал посещать неохотно. Почему Ваня не проявил своих способностей в учении? Как должен поступить учитель и родители? Почему рекомендация родителей насторожила учителя?

4. Витя – 6 лет – в начале обучения в школе с трудом усваивал процесс письма. Мама, расспрашивая сына о школе, узнала, что он порой не слышит, что говорит учительница, часто не знает домашнего задания. С чем может быть связано это явление? Как помочь Вите?

5. Учительница пятого класса, работая с учениками, старалась активизировать их учебную деятельность на уроке, стремясь, чтобы её уроки проходили живо, эмоционально. Когда кто-то из учащихся тянул время с ответом, она нетерпеливо прерывала его и спрашивала других. Постепенно класс разделился на очень активных, быстрых учеников и пассивных, медлительных. Среди последних был Петя, который нередко заикался во время ответа. Учительница мгновенно делала выводы: «Садись, не выучил». Раньше, в детском саду, Петя посещал логопедическую группу. В школе заикание усилилось. Проанализируйте данную ситуацию. Оцените взаимоотношения в системе «ребёнок – учитель».

6. От младших к старшим классам у школьников происходит изменение наблюдательности. Если у младших школьников она проявляется в фиксировании признаков, лежащих на поверхности того или иного предмета или явления, то у средних и старших

школьников появляется стремление проникнуть в сущность явления, отразить скрытые, но существенные признаки. Чем объясняется это изменение наблюдательности? Какова роль учителя в развитии наблюдательности школьников? Приведите примеры [19].

7. Ученик не смог ответить на вопрос учителя. После этого учитель замечает, что ребёнок больше не поднимает руку. Как это связано с психологической готовностью к школьному обучению? Дайте характеристику ситуации [19].

8. Как-то после очередного ЧП – драки – на зачинщика её Андрея в классной стенной газете появилась карикатура. Самолюбие задиры было уязвлено, и на глазах одноклассников он порвал листок. Как можно охарактеризовать данную ситуацию? Что можно сделать в данном случае? Почему оценка поступка ребенка, основанная только на внешней, результативной стороне деятельности, является недостаточной и в значительной мере формальной?

9. Гена часто опаздывал на уроки, самовольно уходил с дежурства, пренебрегал общественными делами. На первый взгляд не очень серьёзные проступки. Но опыт и практика подтверждают: если на такие «мелочи» не обращать внимания, они разовьются со временем в серьезные недостатки. Но как заставить 12-летнего мальчика перемениться? Почему оценка поступка ребенка, основанная только на внешней, результативной стороне деятельности, является недостаточной и в значительной мере формальной?

10. Школа была мужская. Учителю, только что получившему диплом, дали один восьмой класс и два шестых – с индексами «Г» и «Ж». В 6 «Ж» из тридцати семи подростков восемнадцать оказались второгодниками. Это были ребята типичных послевоенных лет. У многих не было отцов, а матери целыми днями работали. Надзора никакого. В школу приходили больше от скуки, чем от желания учиться. Отправляясь на свой первый урок, учитель знал, что дети его будут испытывать. И он дал себе клятву на провокации не поддаваться, при любых ситуациях вести себя спокойно. Его выдержки хватило на двадцать минут. Ученики просто не захотели его слушать. Они в полный голос разговаривали, пересаживались, как будто учителя в классе не было. Учитель начал раздражённо апеллировать к их сознанию, горячо говорить об ученическом долге. Видя, что педагогические проповеди не помогают, он сорвался на крик. Но и это успеха не возымело. Тогда учитель решил наскоро пробормотать материал урока на фоне общего шума и, дождавшись спасительного звонка, кинулся в учительскую. *Вопросы для обсуждения*: Какие ошибки

допустил учитель? Как можно проинтерпретировать данную ситуацию? Как можно провести урок, заинтересовав таких учащихся? [Караковский, В. А. Директор – учитель – ученик / В. А. Караковский. – М.: Знание, 1982. – 96 с. – Новое в жизни, науке, технике. Сер.: «Педагогика и психология». – № 9. – С. 3–5].

11. Существует определённый тип директора школы: он считает за благо держать в страхе и постоянном напряжении своих подчинённых. Директор железной рукой вводит в школе полный порядок и всеобщее послушание, считая, что в обстановке беспрекословности подчинения проще работать. Такой директор не столько руководит, сколько инспектирует свой коллектив, беря за образец методики инспекторских проверок. Дайте психологическую характеристику директору. Что может порекомендовать психолог школы в данном случае? [Караковский, В. А. Директор – учитель – ученик / В. А. Караковский. – М.: Знание, 1982. – 96 с. – Новое в жизни, науке, технике. Сер.: «Педагогика и психология». – № 9. – С. 54–56].

12. Существует определённый тип директора школы: этому директору блестяще удаются хозяйственные функции. Для него превыше всего в профессии – умение всё достать, защитить честь мундира в любой ситуации, представить коллектив в лучшем виде перед руководством. Такие директора говорят: «Хорошо работать – значит хорошо выглядеть!». Дайте психологическую характеристику директору. Что может порекомендовать психолог школы в данном случае? [Караковский, В. А. Директор – учитель – ученик / В. А. Караковский. – М.: Знание, 1982. – 96 с. – Новое в жизни, науке, технике. Сер.: «Педагогика и психология». – № 9. – С. 56–57].

13. Существует определённый тип директора школы: он выполняет лишь роль связующего звена между районом и учителем, реализует только очередные распоряжения районного образования, не имеет авторитета в глазах коллег. Он имеет своё педагогическое кредо, в соответствии с которым и определяет для себя главные направления деятельности. Дайте психологическую характеристику директору. Что может порекомендовать психолог школы в данном случае? [Караковский, В. А. Директор – учитель – ученик / В. А. Караковский. – М.: Знание, 1982. – 96 с. – Новое в жизни, науке, технике. Сер.: «Педагогика и психология». – № 9. – С. 57–58].

14. Урок в четвёртом классе. Идёт опрос. У доски ученик средних способностей, но немалой добросовестности. Ответ – между «четвёркой» и «тройкой». Учительница активизирует класс, призывая дополнить и поправить ответ, при этом ещё обещает наиболее отличившимся поставить отметку. Над партами

поднимается лес рук, и ребёнок возле доски скисает. В итоге он получает слабую «тройку», зато за добавления с места учитель ставит несколько «пятёрок». Как можно интерпретировать данную ситуацию с психологической точки зрения? Предложите свой вариант проведения опроса в таком классе.

15. Урок в пятом классе. Вдруг ученик поднимает руку: «Иван Александрович! А мне записку кто-то написал». Все устремили глаза на учителя: как он поступит. Учитель усмотрел в этом факте злостное нарушение порядка, отобрал записку, а затем решил учинить разбирательство. Как можно интерпретировать данную ситуацию с психологической точки зрения? Как бы вы поступили в данной ситуации?

16. В школе в вестибюле поставили стол для настольного тенниса. Директор школы, проходя мимо, замечает, что играют одни старшеклассники, не допуская к столу никого больше. Как можно вмешаться в данную ситуацию? Проанализируйте свой ответ.

17. Учитель одной школы, имея дело с двумя упрямыми ученицами старших классов, подходила к взаимодействию с ними шаблонно, неправильно. При этом одна из учениц в своё время была избалована в семье и привыкла считать себя центром всего. Другая – обижена в семье, проявляя упрямство в качестве протеста против несправедливого отношения к ней мачехи. Как можно изменить данную ситуацию? Проанализируйте её с психологической стороны. Что бы вы рекомендовали учителю для конструктивного взаимодействия с такими ученицами?

18. Учащийся на уроке физики точно даёт определение закона инерции и приводит пример действия этого закона, взятый из учебника. Учитель говорит: «Ты это хорошо усвоил». В дальнейшем на уроке выяснилось, что, заучив формально определение и пример, ученик не усвоил материала, так как не мог придумать ни одного самостоятельного примера. Что можно сказать про знания ученика? Проанализируйте процесс взаимодействия учителя и ученика на уроке. Почему произошла ошибка при оценке знаний и как её можно избежать?

19. Учитель на уроке часто даёт нечёткие инструкции, говорит монотонно, его занятия отличаются некой неорганизованностью, он снисходителен в поддержании дисциплины на уроке. Проанализируйте данную ситуацию. К чему приведут такие действия учителя? Как будут вести себя ученики на таком уроке?

20. На одном из занятий преподаватель дал учащимся деталь фрезерного станка. После того как учащиеся её рассмотрели, он им сказал: «А теперь зарисуйте то, что видели». Учащиеся

запротестовали: «Если бы мы знали, что надо рисовать, то смотрели бы иначе». Пришлось разрешить им рассмотреть деталь ещё раз. Проведите анализ данной ситуации. Что не учитывалось в первом случае? Приведите ваши варианты разрешения данной ситуации.

21. Внимательно прочитайте и проанализируйте особенности развития девушки, а также особенности взаимодействия с ней: «Таня очень способная и развитая девушка. В классе пользуется большим авторитетом. Хороший организатор. При этом по характеру самолюбивая, капризная, обидчивая. В достижении своей цели не брезгует ничем».

22. Внимательно причитайте пример и проанализируйте особенности развития подростка и особенности взаимодействия с ним: «В одной школе долго не могли понять, почему ученик плохо ведёт себя на уроках, в то время как дома он является примером дисциплинированности. В конце концов, выяснилось, что дома у ученика была сложная обстановка. Мать часто прибегала к ремню. А бабушка всё время «спасала» своего внука от грозной мамы. Зато в школу он приходил отдыхать от сложной семейной остановки и здесь уже ничего не стеснялся.

23. Одна учительница долго не могла найти подход к своей ученице Тане. На порицания она отвечала полным равнодушием, на признаки внимания – только улыбалась. Учительница подумала, что девочка стесняется отвечать, больше отмалчивается, боясь ошибиться.

Что можно рекомендовать учительнице? Какие особенности Тани позволяют ей действовать так, как описано в примере?

24. Два ученика получили по четвёрке. Но один из них такую отметку получил в результате больших усилий, для него это – достижение. А второй вполне мог бы получить «пять», а данная отметка – признак его пониженного прилежания. Как учителю необходимо действовать в данной ситуации? Какие особенности в поведении детей вы можете назвать?

25. Проанализируйте данный пример с психологической точки зрения: вот один из отзывов ученика: «Надежда Гавриловна возилась с нами как курица с цыплятами. Когда мы баловались, она старалась делать вид, что не замечает этого. Славная была старушка. Только никто у неё ничего не делал».

26. Проанализируйте данный пример с психологической точки зрения: новый учитель в школе на уроке как-то заявил: «Это вас Николай Степанович распустил». Дети очень уважали предыдущего учителя, всегда его слушали, у него на уроках дисциплина всегда была хорошая. Слова нового учителя вооружили учеников против него.

27. На одном занятии детям дошкольного возраста одновременно давали знания о названиях деталей конструктора и закономерностях построек. К концу занятия все дети различали тетраэдр и цилиндр, параллелепипед и конус. Помимо этого, они уверенно твердили, что для надёжности постройки в её основании необходимо класть больной параллелепипед. После окончания занятия дети расслабились: кто-то стал играть, кто-то книжки смотреть, часть детей бросилась к строительному материалу. При этом мальчик, который только что формулировал, что надо делать, чтобы постройка не развалилась, взял небольшой параллелепипед и стал на его основе что-то возводить. На удивлённый вопрос взрослого, что он делает, мальчик ответил: «А вдруг не развалится!». О чём говорит данная ситуация? Каковы её особенности? [19, с. 43].

28. Что может посоветовать школьный психолог ученикам 8–9 классов, у которых просматриваются явные проблемы с математикой? Какова деятельность учителя в данном случае?

29. Ученик второго класса не понял, по словам его отца, объяснение учителя о том, что существуют действия первого и второго порядка. Он пришёл домой и неверно выполнил заданные примеры. Отец дополнительно объяснил сыну, что сначала надо делать умножение и деление, а потом сложение и вычитание и даже совместно с сыном решил несколько примеров. Когда же он предложил ребёнку самостоятельно решить пример, то мальчик предложил решить его «по-человечески», то есть в том порядке, как написано в примере. О чём говорит данная ситуация? Какие особенности ученика и процесса обучения вы можете назвать? [19, с. 51].

30. Познакомьтесь с протоколом записи организаторской деятельности детей исследователем: «Гарик Р. (3 г. 2 мес.) – очень живой, подвижный мальчик, с хорошо развитой речью, общительный со взрослыми и детьми, знает много сказок и очень хорошо их рассказывает, отражая в мимике, голосе, движениях особенности героев. Когда его попросили провести инсценировку сказки с детьми, тему он выбрал сам: «Мы будем играть в волка, козу и козлят». Он носит стулья, расставляет их, усаживает каждого ребёнка. Когда все дети сели, Гарик занял свое место перед ними и хорошо, с соответствующей мимикой и выражением рассказал сказку. Дети слушали внимательно и сосредоточенно. Когда же воспитательница предложила ему сделать так, чтобы все дети играли, мальчик смутился, стал вызывать в круг детей, у которых была ещё слабо развита активная речь, тащил их за руку или несмело предлагал взять на себя ту или иную роль; групповой игры не получилось. Тогда Витя Б. (2 г. 8 мес.) взял на

себя инициативу и стал волком, велел Гарику стать козой, а другим детям козлятами и уверенно повел игру, обнаружив при этом действительное знание своей группы. В это время Гарик выполнял свою роль и смущённо сидел перед детьми». Какой продукт деятельности является для исследователя объектом рассмотрения? Дифференцируйте в протоколе объект рассмотрения и комментарий к нему. Какие особенности Гарика и Вити вы можете назвать? Каковы могут быть действия воспитателя в данной ситуации?

31. На дом было задание выучить наизусть стихотворение. Проверяя, как дети справились с большим стихотворением, учительница вызвала девять человек и осталась ими очень довольна. Все девять знали стихотворение назубок. На уроке присутствовала заведующая учебной частью. После звонка учительница спросила её: «Ну, как?» Завуч улыбнулась и ответила: «Да, действительно, ребята декламировали хорошо, но это всё, что я могу отметить как положительное на Вашем уроке». Учительница изумилась: «Что же ещё надо? Ведь я успела многих спросить, многим поставила отметки». Как вы думаете, почему не понравился завучу урок? Внимательны ли были дети на данном уроке? Как можно было бы организовать деятельность детей с учётом развивающих и воспитательных задач?

32. Сияющая Роза Ю. вихрем влетает в комнату: «Бабуся, бабуся, а мне поставили «тройку» и «четвёрку»! Смотри, бабушка, красным карандашом». Бабушка интересуется: «Это за что же тебе, внучка?» «Ни за что», – отвечает Роза после минутного замешательства. И восторгаясь «щедростью» учительницы, восклицает: «Сегодня она во все тетради поставила много, много!». Какая психологическая особенность первоклассника проявилась в данном примере? Почему первоклассникам так хочется иметь побольше отметок? Какие положительные и отрицательные моменты есть в этой особенности первоклассника и как надо учитывать это в процессе преподавания в младших классах?

33. Самый маленький человек в классе, Славик, поддразнивает соседа Юру, показывая листочек с тройками и четвёрками: «У меня три отметки, а у тебя всего две!» И Юра, у которого в тетради стояли две пятерки, действительно почувствовал себя ущемлённым, но, не желая уступить, отвечал: «А мне тоже поставят ещё и ещё». Какая психологическая особенность первоклассника проявилась в данном примере? Почему первоклассникам так хочется иметь побольше отметок? Какие положительные и отрицательные моменты есть в этой особенности первоклассника и как надо учитывать это в процессе

преподавания в младших классах?

34. Учительница второго класса стала замечать, что Мила К. смирилась со своими тройками. Учение мало интересовало её. Больше увлекала общественная деятельность – Мила была отличным санитаром. И вот однажды в её тетрадке под работой, которую больше, чем на тройку оценить было нельзя, появилась запись: «Третья строка написана прекрасно. Лучше, чем у всех. Попробуй-ка делать так же всю работу». Мила хвасталась, показывала тетрадь подружкам. Радостная прибегала к бабушке, заставляла маму просиживать рядом, чтобы и другие строчки вышли такими же, как третья. Почему учение мало интересовало Милу? Как вы думаете, можно ли развить у девочки интерес к учению? Как это сделать?

35. Серёжа часто пропускал уроки. Учительница оставалась с ним после занятий. Помогло, но интереса к учению воспитать у Серёжи не удавалось. «Знаешь, Серёжа, – сказала однажды учительница, – расскажу я тебе по секрету, что будет на следующем уроке». Серёжа согласился без энтузиазма, но… На следующем уроке он, торжествующе поглядывал по сторонам, беспрерывно тянул руку. Он понимал объяснение не хуже других. Почему Серёже не помогали дополнительные задания после уроков, почему изменилось его поведение на уроке после того, как учительница рассказала ему о том, что будут проходить завтра? Почему учительница считает, что таким образом можно развить у мальчика интерес к учению? Будет ли Серёжа по-прежнему активным на уроке, когда учительница через какое-то время перестанет рассказывать ему новый материал предварительно?

36. Мальчик принёс в класс записку, объясняющую, почему он пропустил уроки. «Ты действительно болел?» – спрашивает учительница. Мальчик молчит. «А это действительно мама писала?». Мальчик молчит. «Тогда кто же это писал?» – продолжает спрашивать учительница. «Никто!» – резко ответил мальчик. Как вы думаете, почему мальчик так ответил учительнице? Как бы вы поступили на её месте?

37. Миша З., 8 лет, в один из сентябрьских вечеров задал маме такой вопрос: «Мама, мне долго ждать пенсию?» «А почему ты спрашиваешь об этом, Миша?» Мальчик, опустив глаза, сказал: «Не хочу ходить в школу». Что необходимо сделать для того, чтобы сохранить положительное отношение детей к учебной деятельности? Как можно сформировать познавательную мотивацию у детей в начальной школе? [45, с. 30].

38. Между учеником и экспериментатором (Н. Ф. Талызиной) происходит следующий диалог:

– Саша, скажи, пожалуйста, в бутылочках одинаковое количество жидкости или неодинаковое?

– Одинаковое.

– Посмотри внимательно, где тебе кажется меньше, где больше?

– Нигде.

– Значит, одинаково?

– Да.

– Хорошо. А теперь посмотри, что я сделаю: возьму вот эту бутылочку и переверну (экспериментатор ставит одну из бутылочек на горлышко). А теперь одинаковое количество жидкости в бутылочках или нет?

– Нет.

– А где меньше, где больше?

– Здесь больше (показывает на перевернутую бутылочку).

– Ты уверен в этом, Саша?

– Да.

– А если я опять поставлю бутылочку вот так (экспериментатор ставит бутылочку на донышко). А теперь как?

– Поровну.

– А если я теперь переверну первую бутылочку (первая бутылочка ставится на горлышко).

– Здесь (показывает на первую бутылочку).

– Ты уверен?

– Да.

Вопросы: Почему происходят такие ошибки? Какими приемами мышления учащийся не владеет? С чем это может быть связано? [45, с. 58].

39. Молодая учительница решила «максимально реализовать» (как она выразилась) принцип наглядности. Для этого она отказалась от традиционного обучения счету с помощью палочек, которые были заменены овощами и фруктами. Дети получили задание принести яблоки, морковку, огурчики, чтобы на них учиться сложению и вычитанию конкретных предметов. Класс превратился в подобие магазина «Овощи и фрукты». Дети настолько увлеклись действиями с «конкретными предметами», что уже не слушали никаких объяснений. Учительница тщетно старалась привлечь их внимание к работе. Кое-кто уже успел попробовать «наглядный материал» на вкус, кое-кто ползал по полу в поисках куда-то закатившихся яблок, некоторые сидели обиженные и нахмуренные: «материал» им попался, по их мнению, недоброкачественный – и по размеру, и по внешнему виду. Урок фактически не состоялся. Почему такое произошло? С чем связано такое поведение учащихся? Как бы вы поступили на

месте учительницы? [20, с. 55]

40. В руки директора школы попал интимный дневник 15-летней школьницы, в котором она писала, что влюблена в своего одноклассника, что скрывает это чувство. Она написала по этому поводу даже стихи. Не было ничего такого, что бы дало основание считать случившееся чрезвычайным происшествием, но, тем не менее, директор решил, что с этим надо бороться чрезвычайными мерами. Он не нашел ничего лучшего, как прочитать отрывки из дневника и стихотворение девочки по школьному радиоузлу. Подавленная этим, школьница бросила учебу. Почему так произошло? Проанализируйте данный пример [20, с. 81].

41. Иногда бывает, что даже шестиклассники не узнают прямоугольного треугольника, если прямой угол его находится вверху, так как ориентируются не на хорошо известное им и простое определение, а на случайный признак – положение прямого угла внизу слева.

Однако одна учительница смогла преодолеть это затруднение. Она вызвала ученика, по фамилии Кошкин, и спросила шестиклассников, кто это. «Кошкин!» – дружно ответили весьма заинтересованные подростки. Затем учительница попросила Кошкина повернуться и присесть. «А это кто?» – вновь задала она вопрос. «Кошкин!» – так же дружно ответили ребята, начиная понимать, в чем дело. «Тогда почему же вы отказываетесь называть прямоугольный треугольник прямоугольным треугольником, если он изменил положение в пространстве?» Объясните данный пример с точки зрения особенностей процесса обучения. Обоснуйте свой выбор [20, с. 157–158].

42. Ученик: Диаметр – это линия, соединяющая две точки окружности.

Учитель (молча чертит хорду).

Ученик: Надо дополнить: линия, соединяющая две точки окружности и проходящая через центр.

Учитель (молча проводит извилистую линию, соединяющую две точки окружности и проходящую через центр).

Ученик: Диаметр – это прямая линия, соединяющая две точки окружности и проходящая через центр.

Учитель (молча проводит секущую линию, проходящую через центр).

Ученик. Диаметром называется отрезок прямой, соединяющий две точки окружности и проходящий через центр.

Проанализируйте данную ситуацию. Почему произошло усвоение материала учеником? На что опирался учитель, иллюстрируя ответ ученика? [20, с. 180]

43. Приведите примеры разных уровней (разной величины) зоны ближайшего развития и проанализируйте их.

44. Вот (в небольшом сокращении) часть такого протокола. «…Арифметику не знаешь. Сократи. (Реплика с места: «Вы же сказали, можно не сокращать!») Пиши. (Шабанов не пишет, ждет.) Пиши! (Мальчик озлобленно: «Чего – пиши?!» В классе смех.) Какие единицы? Кто пойдет напишет? (Классу.) Шувалов, к доске. Разговоры!

Смотрите сюда… Смотри! (Шувалову.) Иди! (Ему же, в смысле: «Садись на место»). Очень слаб! В следующий раз поставлю два. Следующая задача. Сейчас будете решать самостоятельно. (Кто-то из девочек спрашивает: «А кто первый закончит?» Учительница, не обращая внимания на реплику, пишет на доске условие задачи.) Делайте! Я посмотрю… Покажи, чем ты сегодня занимался? Так, хорошо. Ты что? Не хочешь учиться? Не делал эту задачу? (К другому ученику. «Какую?» – отвечает тот грубо.) Вот эту! Вторую… Не хочешь в восьмой класс переходить?! В шахматы играешь! (Идет вдоль рядов.) Вот, Хабалин, я тебя считала хорошим учеником, а ты опять… Что, перевела? Перевела граммы в килограммы? Вот пойдешь в магазин, там тебе…». Проанализируйте ситуацию на уроке с точки зрения педагогического общения и педагогической деятельности учителя [Леонтьев, А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьева; под ред. М. К. Кабардова. – 2-е изд., перераб. и дополн. – М.; Нальчик, 1996. – 96 с. – Сер.: «Библиотека психолого-педагогической литературы»].

45. «Будкина, мы вас ждем, посмотрите, что у вас делается под партой. (Девочка быстро подбирает бумажки с пола.) Здравствуйте, садитесь. Слушайте внимательно вопрос: как и когда было образовано Древнерусское государство, каковы причины его возникновения? На этот вопрос пойдет отвечать Наташа Пядко. Вопрос не простой, но Наташа хорошо написала письменную работу, и я ожидаю сейчас хорошего ответа. Тем более высоко будут оцениваться существенные поправки и дополнения к ее ответу. Следите за ответом внимательно. (Классу.) Возьми указку. (Наташе.) Слушаем тебя. Будь добра, чуть-чуть погромче. Ребята очень внимательно слушают, в классе тихо, но на последних партах с трудом улавливают, что ты говоришь…». Проанализируйте ситуацию на уроке с точки зрения педагогического общения и педагогической деятельности учителя [Леонтьев, А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьева; под ред. М. К. Кабардова. – 2-е изд., перераб. и дополн. – М.; Нальчик, 1996. – 96 с. – Сер.: «Библиотека психолого-педагогической литературы»].

46. «(В классе шум, грязь, к урокам не готовы.) Садитесь, садитесь. Сходите кто-нибудь в учительскую, возьмите там карты на шкафу. (Бросаются несколько человек.) Куда, куда! Останьтесь! Пойдет один кто-нибудь, да поскорей. (Ученики с места: «Можно, мы вдвоем?!») Хорошо, только быстрее. (Еще один ученик с места: «И я с ними?») Я сказал: пойдут двое! (Мальчик, вставший третьим: «Вы же сказали, пойдет один?») Что? Ах, да… Что у вас там? Прекратите шум. (Шум, продолжаясь, нарастает.) И почему у вас всегда учебники открыты? Что это за мода такая? Вопрос такой: когда и как образовалось Древнерусское государство и причины возникновения. Брайнин! Сейчас же оставь его! (Ученику, затеявшему возню с соседом по парте. Тот с места: «Это не я!») Сейчас посмотрим, кто у нас пойдет отвечать. (Долго ищет по журналу нужную фамилию, в классе хаос)». Проанализируйте ситуацию на уроке с точки зрения педагогического общения и педагогической деятельности учителя [Леонтьев, А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьева; под ред. М. К. Кабардова. – 2-е изд., перераб. и дополн. – М.; Нальчик, 1996. – 96 с. – Сер.: «Библиотека психолого-педагогической литературы»].

47. Педагог вызывает ученика или ученицу, обращается к ним с вопросом, слушает ответ, не выражая своего мнения о правильности или неправильности его. Далее, ничего не говоря этому ученику, он вызывает другого ученика и ему вновь задает тот же самый вопрос. При ответе этого второго ученика учитель начинает выражать свое мнение: «Так, так…». Когда ученик заканчивает, он говорит: «Это другое дело. Садись (обращается ко второму ученику), садись и ты (обращается к первому ученику)». Проанализируйте с психологической точки зрения ситуацию оценки на уроке в классе [5].

48. Ученица отвечает на вопрос педагога, который молча смотрит на нее и слушает, изредка переводя глаза на класс. Класс в напряженном молчании. Внезапно девочка делает ошибку или оговорку, которую педагог не исправляет, лишь продолжая смотреть на ученицу, но уже иронически. Тогда по классу проходит смех, насмешливые замечания: «Ну, сказала!», «Вот так математик!», «Она всегда ляпнет!» Девочка оглядывается или беспомощно, или враждебно, встречает насмешливые взгляды и целое море поднятых рук: «Спросите меня, она ведь все равно не знает». Учитель в ответ на это лишь стучит карандашом по столу, напоминая о порядке. В дальнейшем педагог вызывает другого, ничего не говоря ученице или в ряде случаев делая ей замечание. Проанализируйте с психологической точки зрения ситуацию оценки на уроке в классе [5].

49. Учитель задал вопрос. Поднимается лес рук. Учитель вызывает Петю. Тот начинает отвечать, остальные ученики слушают. Когда Петя отвечает у доски, а учитель идет между рядами парт, глаза и головы детей, как подсолнухи за солнцем двигаются за учителем. Почти никто не смотрит на говорящего, да и сам Петя, судя по его позе, адресует свою речь не классу, а учителю. Но вот Петя добрался до конца своего интересного, но несовершенного рассуждения. Тем временем учитель присел на заднюю парту и спрашивает: «Кто хочет сказать Пете, что он думает о его соображениях? Андрей (он поднял руку), пожалуйста… Павел, я дам тебе слово чуть позже». Обращение к Павлу вызвано следующим мимолетным, но очень выразительным эпизодом. Пока медлительный Андрей вылезает из-за парты, пылкий и импульсивный Павлик начал полемику с Петей сразу, не дожидаясь санкции учителя. Но вот Андрей поднялся. Его замечания Пете тоже дельные, но к Пете он повернулся спиной, и свои мысли высказывает, глядя на учителя, сидящего на последней парте. По речевому оформлению суждения Андрея тоже видно, что оно не адресовано Пете. «Он сказал, что……. Работа продолжается до тех пор, пока не будет получен верный, исчерпывающий ответ с развернутым обоснованием. Проанализируйте ситуацию с точки зрения роли сверстников в психическом развитии ребенка. Действительно ли здесь имеет место коллективная форма работы? Обоснуйте свой ответ. Почему учащиеся обращают такое пристальное внимание на учителя, который сидит в конце? Как можно организовать коллективную работу, влияющую на развитие каждого учащегося? [5].

50. Методика «Педагогические ситуации» [Немов, Р. С. Психология: учебник для студ. пед. вузов: в 3 кн. / Р. С. Немов. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – Кн. 3. Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. – 512 с.].

Перед вами ряд затруднительных педагогических ситуаций. Познакомившись с содержанием каждой из них, необходимо выбрать из числа предложенных вариантов реагирования на данную ситуацию такой, который с педагогической точки зрения наиболее правилен, по вашему мнению. Если ни один из предложенных вариантов ответов вас не устраивает, то можно указать свой, оригинальный, в двух нижних строках после всех перечисленных для выбора альтернатив. Это, как правило, будет 7-й и последующие варианты ответов на ситуацию.

Ситуация 1

Вы приступили к проведению урока, все учащиеся

успокоились, настала тишина, и вдруг в классе кто-то громко засмеялся. Когда вы, не успев ничего сказать, вопросительно и удивленно посмотрели на учащегося, который засмеялся, он, глядя вам прямо в глаза, заявил: «Мне всегда смешно глядеть на Вас, и хочется смеяться, когда Вы начинаете вести занятия». *Как вы отреагируете на это?*

Выберите и отметьте подходящий вариант словесной реакции из числа предложенных ниже:

1. «Вот тебе и на!»
2 «А что тебе смешно?»
3. «Ну, и ради бога!»
4. «Ты что, дурачок?»
5. «Люблю веселых людей».
6. «Я рад(а), что создаю у тебя веселое настроение».
7. …

Ситуация 2

В самом начале занятия или уже после того, как вы провели несколько занятий, учащийся заявляет вам: «Я не думаю, что вы как педагог сможете нас чему-то научить».

Ваша реакция:

1. «Твое дело – учиться, а не учить учителя».
2. «Таких, как ты, я, конечно, ничему не смогу научить».
3. «Может быть, тебе лучше перейти в другой класс или учиться у другого учителя».
4. «Тебе просто не хочется учиться».
5. «Мне интересно знать, почему ты так думаешь».
6. «Давай поговорим об этом подробнее. В моем поведении, наверное, есть что-то такое, что наводит тебя на подобную мысль».
7. …

Ситуация 3

Учитель дает учащемуся задание, а тот не хочет его выполнять и при этом заявляет: «Я не хочу это делать!». Какой должна быть реакция учителя?

1. «Не хочешь – заставим!»
2. «Для чего же ты тогда пришел учиться?»
3. «Тем хуже для тебя, оставайся неучем. Твое поведение похоже на поведение человека, который назло своему лицу хотел бы отрезать себе нос».
4. «Ты отдаешь себе отчет в том, чем это может для тебя окончиться?»
5. «Не мог бы ты объяснить, почему?»

6. «Давай сядем и обсудим – может быть, ты и прав».

7. …

Ситуация 4

Учащийся разочарован своими учебными успехами, сомневается в своих способностях и в том, что ему когда-либо удастся как следует понять и усвоить материал, и говорит учителю: «Как Вы думаете, удастся ли мне когда-нибудь учиться на отлично и не отставать от остальных ребят в классе?»

Что должен на это ему ответить учитель?

1. «Если честно сказать – сомневаюсь».

2. «О, да, конечно, в этом ты можешь не сомневаться».

3. «У тебя прекрасные способности, и я связываю с тобой большие надежды».

4. «Почему ты сомневаешься в себе?»

5. «Давай поговорим и выясним проблемы».

6. «Многое зависит от того, как мы с тобой будем работать».

7. …

Ситуация 5

Ученик говорит учителю: «На два ближайших урока, которые Вы проводите, я не пойду, так как в это время хочу сходить на концерт молодежного ансамбля (варианты: погулять с друзьями, побывать на спортивных соревнованиях в качестве зрителя, просто отдохнуть от школы)».

Как нужно ответить ему?

1. «Попробуй только!».

2. «В следующий раз тебе придется прийти в школу родителями».

3. «Это – твое дело, тебе же сдавать экзамен (зачет). Придется все равно отчитываться за пропущенные занятия, я потом тебя обязательно спрошу».

4. «Ты, мне кажется, очень несерьезно относишься к занятиям».

5. «Может быть, тебе вообще лучше оставить школу?»

7. «А что ты собираешься делать дальше?»

7. «Мне интересно знать, почему посещение концерта (прогулка с друзьями, посещение соревнования) для тебя интереснее, чем занятия в школе?»

8. «Я тебя понимаю: отдыхать, ходить на концерты, бывать на соревнованиях, общаться с друзьями, действительно, интереснее, чем учиться в школе. Но я, тем менее, хотел (а) бы знать, почему это так именно для тебя».

9. …

Ситуация 6

Ученик, увидев учителя, когда тот вошел в класс, говорит ему: «Вы выглядите очень усталым и утомленным».

Как на это должен отреагировать учитель?

1. «Я думаю, что с твоей стороны не очень прилично делать мне такие замечания».
2. «Да, я плохо себя чувствую».
3. «Не волнуйся обо мне, лучше на себя посмотри».
4. «Я сегодня плохо спал, у меня много работы».
5. «Не беспокойся, это не помешает нашим занятиям».
6. «Ты очень внимательный, спасибо за заботу!».
7. …

Ситуация 7

«Я чувствую, что занятия, которые Вы ведете, не помогают мне», – говорит ученик учителю и добавляет: «Я вообще думаю бросить занятия».

Как на это должен отреагировать учитель?

1. «Перестань говорить глупости!»
2. «Ничего себе, додумался!»
3. «Может быть, тебе найти другого учителя?»
4. «Я хотел бы подробнее знать, почему у тебя возникло такое желание?»
5. «А что, если нам поработать вместе над решением твоей проблемы?»
6. «Может быть, твою проблему можно решить как-то иначе?»
7. …

Ситуация 8

Учащийся говорит учителю, демонстрируя излишнюю самоуверенность: «Нет ничего такого, что я не сумел бы сделать, если бы захотел. В том числе мне ничего не стоит усвоить и преподаваемый Вами предмет».

Какой должна быть на это реплика учителя?

1. «Ты слишком хорошо думаешь о себе».
2. «С твоими-то способностями? Сомневаюсь!»
3. «Ты, наверное, чувствуешь себя достаточно уверенно, если заявляешь так?»
4. «Не сомневаюсь в этом, так как знаю, что если ты захочешь, то у тебя все получится».
5. «Это, наверное, потребует от тебя большого напряжения».
6. «Излишняя самоуверенность вредит делу».
7. …

Ситуация 9

В ответ на соответствующее замечание учителя учащийся говорит, что для того, чтобы усвоить учебный предмет, ему не нужно много работать: «Меня считают достаточно способным человеком».

Что должен ответить ему на это учитель?

1. «Это мнение, которому ты вряд ли соответствуешь».
2. «Те трудности, которые ты до сих пор испытывал, и твои знания отнюдь не свидетельствуют об этом».
3. «Многие люди считают себя достаточно способными, но далеко не все на деле таковыми являются».
4. «Я рад(а), что ты такого высокого мнения о себе».
5. «Это тем более должно заставить тебя прилагать больше усилий в учении».
6. «Это звучит так, как будто ты сам не очень веришь в свои способности».
7. …

Ситуация 10

Учащийся говорит учителю: «Я снова забыл принести тетрадь (выполнить домашнее задание и т. и.)». Как следует на это отреагировать учителю?

1. «Ну вот, опять!»
2. «Не кажется ли тебе это проявлением безответственности?»
3. «Думаю, что тебе пора начать относиться к делу серьезнее»
4. «Я хотел(а) бы знать, почему?»
5. «У тебя, вероятно, не было для этого возможности?»
6. «Как ты думаешь, почему я каждый раз напоминаю об этом?»
7. …

Ситуация 11

Учащийся в разговоре с учителем говорит ему: «Я хотел бы, чтобы Вы относились ко мне лучше, чем к другим учащимся».

Как должен ответить учитель на такую просьбу?

1. «Почему это я должен относиться к тебе лучше, чем ко всем остальным?»
2. «Я вовсе не собираюсь играть в любимчиков!»
3. «Мне не нравятся люди, которые заявляют так, как ты»
4. «Я хотел(а) бы знать, почему я должен(на) особо выделять тебя среди остальных учеников?»
5. «Если бы я тебе сказал (а), что люблю тебя больше, чем других учеников, то ты чувствовал бы себя от этого лучше?»

6. «Как ты думаешь, как на самом деле я к тебе отношусь?»
7. …

Ситуация 12

Учащийся, выразив учителю свои сомнения по поводу возможности хорошего усвоения преподаваемого им предмета, говорит: «Я сказал Вам о том, что меня беспокоит. Теперь Вы скажите, в чем причина этого и как мне быть дальше?».

Что должен на это ответить учитель?

1. «У тебя, как мне кажется, комплекс неполноценности».
2. «У тебя нет никаких оснований для беспокойства».
3. «Прежде чем я смогу высказать обоснованное мнение, мне необходимо лучше разобраться в сути проблемы».
4. «Давай подождем, поработаем и вернемся к обсуждению этой проблемы через некоторое время. Я думаю, что нам удастся ее решить».
5. «Я не готов(а) сейчас дать тебе точный ответ. Мне надо подумать».
6. «Не волнуйся, и у меня в свое время ничего не получалось».
7. …

Ситуация 13

Ученик говорит учителю: «Мне не нравится то, что Вы говорите и защищаете на занятиях». Каким должен быть ответ учителя?

1. «Это плохо».
2. «Ты, наверное, в этом не разбираешься».
3. «Я надеюсь, что в дальнейшем, в процессе наших занятий твое мнение изменится».
4. «Почему?»
5. «А что ты сам любишь и готов защищать?»
6. «На вкус и цвет товарищей нет».
7. «Как ты думаешь, почему я это говорю и защищаю?»
8. …

Ситуация 14

Учащийся, явно демонстрируя свое плохое отношение к кому-либо из товарищей по классу, говорит: «Я не хочу работать (учиться) вместе с ним».

Как на это должен отреагировать учитель?

1. «Ну и что?»
2. «Никуда не денешься, все равно придется».
3. «Это глупо с твоей стороны».
4. «Но он тоже не захочет после этого работать (учиться) с

тобой».

5. «Почему?»

6. «Я думаю, что ты не прав».

7. …

Информация для обработки полученных данных

Каждый ответ – выбор того или иного из предложенных вариантов – оценивается в баллах в соответствии с ключом, представленным в таблице 9. Слева по вертикали в этой таблице своими порядковыми номерами указаны педагогические ситуации, справа сверху также по порядку их следования представлены альтернативные ответы на эти ситуации. В таблице приведены баллы, которыми оцениваются варианты ответов на разные педагогические ситуации.

Таблица 9

Порядковый номер педагогической ситуации	Выбранный вариант ответа и его оценка в баллах							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1	4	3	4	2	5	5	-	-
2	2	2	3	3	5	5	-	-
3	2	3	4	4	5	5	-	-
4	2	3	3	4	5	5	-	-
5	2	2	3	3	2	4	5	5
6	2	3	2	4	5	5	-	-
7	2	2	3	4	5	5	-	-
8	2	2	4	5	4	3	-	-
9	2	4	3	4	5	4	-	-
10	2	3	4	4	5	5	-	-
11	2	2	3	4	5	5	-	-
12	2	3	4	5	4	5	-	-
13	3	2	4	4	5	4	5	-
14	2	2	3	4	4	5	-	—

Свободные ответы оцениваются отдельно, и соответствующие оценки добавляются к общей сумме баллов.

Способность правильно решать педагогические проблемы определяется по сумме баллов, набранной испытуемым по всем 14 педагогическим ситуациям, деленной на 14.

Если испытуемый получил среднюю оценку выше 4,5 балла, то его педагогические способности (по данной методике) считаются высокоразвитыми.

Если средняя оценка находится в интервале от 3,5 до 4,4 балла, то педагогические способности считаются среднеразвитыми.

Наконец, если средняя оценка оказалась меньше, чем 3,4 балла, то педагогические способности испытуемого рассматриваются как слаборазвитые.

Заключение

Итак, мы рассмотрели курс «Педагогическая психология» и попробовали применить полученные знания при решении ситуаций из школьной практики, которые довольно-таки часто встречаются в нашей жизни. Тем не менее, нельзя говорить о том, что все полученные и проанализированные решения являются «панацеей», так как нет ни одного повторяющегося момента. И то, что годится в одной ситуации и для одного ученика или учителя, то совершенно не будет подходить другим.

Однако, зная некоторые закономерности решения педагогических ситуаций и те особенности, из-за которых они возникают, мы можем считать себя подкованными для того, чтобы красиво выходить из любых обстоятельств.

УДАЧИ!

Библиографический список

1. Айсмонтас, Б. Б. Педагогическая психология [Электронный ресурс] / Б. Б. Айсмонтас. – Режим доступа: http:// www.ido.rudn.ru/ psychology/pedagogical_psychology/progr.html.

2. Айсмонтас, Б. Б. Педагогическая психология: схемы и тесты / Б. Б. Айсмонтас. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 208 с. – ISBN 5-3050-0067-X.

3. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.

4. Асмолов, А. Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека: учебное пособие / А. Г. Асмолов. – 3-е изд. – М.: Смысл, 2007. – 528 с.

5. Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия: учебное пособие для пед. вузов / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – М.: Академия, 2003. – 368 с.

6. Выготский, Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения. – М.; Л.: Учпедгиз, 1935.

7. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова; авт. коммент. В. В. Давыдова и др. – М.: Педагогика, 1996. – 479 с.

8. Габай, Т. В. Педагогическая психология: учебное пособие / Т. В. Габай. – М.: Издательство МГУ, 1995. – 160 с.

9. Гальперин, П. Я. Организация умственной деятельности и эффективность учения / П. Я. Гальперин // Возрастная и педагогическая психология: материалы Всесоюзного совещания. Пермь, 10–14 апреля 1973. – Пермь: Пермский пед. институт, 1974.

10. Давыдов, В. В. Лекции по педагогической психологии: учебное пособие для студ. вузов / В. В. Давыдов. – М.: ИЦ «Академия», 2006. – 224 с. – ISBN 5-7695-2918-0.

11. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М.: Академия, 2004. – 283 с.

12. Джеймс, У. Беседы с учителями о психологии / У. Джеймс. – М.: Издательство «Совершенство», 1998. – 160 с.

13. Дружинин, В. Н. Экспериментальная психология / В. Н. Дружинин. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 320 с.: ил. – (Серия «Учебник нового века»). – ISBN 5-8046-0176-8.

14.Занков, Л. В. Избранные педагогические труды [Электронный ресурс] / Л. В. Занков. – Режим доступа: http:// www.zankov.com/ works/works-obr3.htm.

15. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для

вузов / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2001. – 384 с. – ISBN 5-8843-9097-1.

16. Ильясов, И. И. Структура процесса учения / И. И. Ильясов. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 198 с. – Библиогр.: С. 194–199.

17. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении: книга для учителя / В. А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987 – 190 с.

18. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1996. – 512 с.

19. Кравцова, Е. Е. Педагогика и психология / Е. Е. Кравцова. – М.: ФОРУМ, 2009. – 384 с. – ISBN 978-5-9113-4301-9.

20. Крутецкий, В. А. Основы педагогической психологии / В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1972. – 255 с.

21. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М., 1990.

22. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова и др. – М., 1990.

23. Маркова, А. К. Психология труда учителя: книга для учителя / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 2007. – 192 с.

24. Матюхина, М. В. Мотивация учения младших школьников / М. В. Матюхина. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.

25. Менчинская, Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка / Н. А. Менчинская; под ред. Е. Д. Божович. – М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1998. – 448 с. – ISBN 5-8911-2028-3.

26. Немов, Р. С. Психология: учебник для студ. пед. вузов: в 3 кн. / Р. С. Немов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2001. – Кн. 2. Психология образования. – 496 с.

27. Особенности обучения и психического развития школьников 13–17 лет / под ред. И. В. Дубровиной, Б. С. Кругловой; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.: ил. – (Образование. Пед. науки. Пед. психология). -Библиогр.: С. 189–191.

28. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.

29. Платонов, К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – М., 1984.

30. Практикум по возрастной и педагогической психологии: учебное пособие для студентов пед. ин-тов / А. А. Алексеев и др.;

под ред. А. И. Щербакова. – М.: Просвещение, 1987. – 255 с.

31. Практическая психология образования: учебник / под ред. И. В. Дубровиной. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 528 с.

32. Прихожан, А. М. Психологический справочник, или Как обрести уверенность в себе: книга для учащихся / А. М. Прихожан. – М.: Просвещение, 1994. – 191 с.

33. Психологические проблемы формирования педагогической направленности и педагогических способностей: сб. науч. тр. / под ред. В. А. Крутецкого; МГПИ. – М.: МГПИ, 1982. – 109 с.

34. Психология воспитания: пособие для методистов дошкольного и начального школьного образования, преподавателей, психологов / А. Д. Грибанова и др.; под ред. В. А. Петровского. – 2-е изд. – М.: Аспект-Пресс, 1995. – 152 с.

35. Психология педагогического общения: рабочая тетрадь / авт. – сост. Г. Е. Смирнова. – М.: Изд-во ИПК и ПРНО МО, 1993. – 36 с.

36. Репкин, В. В. Развивающее обучение: теория и практика / В. В. Репкин, Н. В. Репкина. – Томск: Пеленг, 1997.

37. Рогов, Е. И. Учитель как объект психологического исследования: пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом / Е. И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 496 с.

38. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / сост., авторы комм, и поел. А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.: ил. – Сер.: «Мастера психологии». – ISBN 3140-0016-4.

39. Рыбакова, М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: кн. для учителя / М. М. Рыбакова. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.

40. Словарь Л. С. Выготского / под ред. А. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 119 с. – ISBN 5-8935-7169-X.

41. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1997. – 800 с. – ISBN 9-8543-3167-9.

42. Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы: межвуз. сборник / отв. ред. А. А. Крылов, Н. В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛЕУ, 1985. – Вып. 5. – 120 с.

43. Социально-исторический подход в психологии обучения / пер. с англ.; под ред. М. Коула. – М.: Педагогика, 1989. – 160 с.: ил.

44. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко и др. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д.: «Феникс», 2004. – 544 с. – Сер.: «Высшее образование».

45. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология: учебник для

студ. сред. пед. учеб, заведений / Н. Ф. Талызина. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2001. – 288 с.

46. Талызина, Н. Ф. Практикум по педагогической психологии: учеб, пособие для студ. пед. вузов / Н. Ф. Талызина. – М.: Академия, 2002. – 192 с.

47. Талызина, Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников: книга для учителя / Н. Ф. Талызина. – М.: Просвещение, 1988. – 173 с.

48. Учение и его структура. Знания и действия как предмет и результат учения [Электронный ресурс] // Сайт «Мир психологии. Психология для всех и каждого». – Режим доступа: http://www.psyworld.ru/for-students/cards/general-psychology/962-2010-ll-03-13-24-51.html.

49. Фридман, Л. М. Психологическая наука – учителю / Л. М. Фридман. – М.: Просвещение, 1995. – 224 с.: ил.

50. Фридман, Л. М. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.

51. Цукерман, Г. А. Психология саморазвития / Г. А. Цукерман. – М.: Интерпракс, 1995. – 288 с.

52. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека: учеб, пособие для студ. вузов / В. Д. Шадриков. – М., 1996.

53. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д. Б. Эльконин; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 220 с.

54. Якунин, В. А. Педагогическая психология: учебное пособие / В. А. Якунин; Европейский институт экспертов. – СПб: Полиус, 1998. – 638 с.